

Universidade de Lisboa



**O fim do sistema internacional da Guerra Fria: o colapso da União
soviética vs a hegemonia dos Estados Unidos da América –**

Uma Proposta Didática

Filipa Silva Fragoso da Veiga

Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

2017

Dedicatória

“Fumo”

Longe de ti são ermos os caminhos,
Longe de ti não há luar nem rosas;
Longe de ti há noites silenciosas,
Há dias sem calor, beirais sem ninhos!

Meus olhos são dois velhos pobrezinhos
Perdidos pelas noites invernosas...
Abertos, sonham mãos cariciosas,
Tuas mãos doces plenas de carinhos!

Os dias são Outonos: choram... choram...
Há crisântemos roxos que descoram...
Há murmúrios dolentes de segredos...

Invoco o nosso sonho! Estendo os braços!
E ele é, ó meu amor pelos espaços,
Fumo leve que foge entre os meus dedos...”

(Florbela Espanca, in “*Livro de Sórora Saudade*”)

À minha avó Celeste.

Agradecimentos

É com satisfação e orgulho que agradecemos a todos aqueles que nos ajudaram na conclusão deste percurso.

A todos o nosso bem-haja.

A toda a família, principalmente aos nossos pais que, apesar de todas as adversidades possibilitaram esta nossa “viagem” pelos velhinhos corredores da Universidade de Lisboa.

Ao Luís, pela incansável ajuda, apoio, paciência, esperança e ensinamentos que nos tem vindo a transmitir. A ti, deixo um enorme obrigada.

Ao Professor Doutor Miguel Monteiro, pelo apoio, ajuda e paciência que sempre demonstrou ter ao longo destes dois anos. Obrigada, Professor!

A todos os colegas, sentindo-nos especialmente grata à Leonor e à Ivone que, para além de colegas de turma, foram também colegas de estágio. A elas, que nunca nos negaram ajuda, deixamos um especial obrigada.

Ao António Colaço e à Sofia Duarte, grandes companheiros desta aventura.

À Alexandra pela ajuda e por nunca se ter negado a ouvir todos os nossos dilemas, problemas ou dúvidas.

À Professora Dra. Isabel Cluny pela confiança que em nós depositou, permitindo que lecionássemos nas suas turmas, dando-nos sempre espaço para seguirmos o “nosso método”.

A todos os funcionários da Escola D. Luísa de Gusmão, bem como aos alunos das turmas onde desenvolvemos a nossa prática letiva supervisionada.

A todos o nosso obrigada.

Abreviaturas

et al.	e outros(as)
fig.	Figura
p.	página
pp.	páginas

Siglas

BE-CRE	Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Escolar
CD-ROM	Compact Disc-Read-Only Memory
EUA	Estados Unidos da América
IPP3	Iniciação à Prática Profissional III
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
SWOT	<i>Streghts</i> (Pontos fortes), <i>Weaknesses</i> (Pontos fracos), <i>Opportunities</i> (Oportunidades) <i>and</i> (e) <i>Threats</i> (Ameaças)
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Conformidade:

Este Relatório da prática de ensino supervisionada está redigido segundo o documento aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, a 22 de junho de 2017, intitulado “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do Relatório da prática de ensino supervisionada”, aprovado pelo Presidente da Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, Prof. Doutora Maria Leonor de Almeida Domingues dos Santos.

Norma e grafia utilizadas:

Para a redação deste Relatório foi utilizado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, à exceções de citações de livros e documentos em português onde a grafia era anterior ao dito Acordo. Por sua vez, as referências bibliográficas e as citações foram elaboradas tendo em conta a Norma APA 6ª Edição.

Anexos:

Por uma questão de facilidade no acesso aos mesmos, os anexos, com exceção dos *Power Points* utilizados ao longo da Prática Letiva Supervisionada, encontram-se simultaneamente, na parte final do Relatório – para os leitores da versão em papel – e também em CD-ROM (onde se encontram tanto os *Power Points* utilizados ao longo deste ano letivo, como estão presentes os que utilizados no ano passado), para quantos desejem fazer a sua leitura eletrónica através do suporte PDF.

Resumo

O relatório/ tese apresenta-se sob a forma de proposta didática para o tema “O fim do sistema internacional da Guerra Fria: o colapso da União soviética vs a hegemonia dos Estados Unidos da América”. Este será apresentado, de forma científica e formadora, a alunos do 12º ano de escolaridade do Ensino Secundário.

O debate acerca do fim da Guerra Fria estende-se até aos nossos dias. Facto consumado é que em 1985 Mikhail Gorbachev, assumindo o poder, predisps-se a reestruturar a frágil economia da União Soviética. As medidas políticas e económicas ficaram conhecidas como *Perestroika*, sendo acompanhadas por uma política de transparência e globalização: a *Glasnost*. Com isto, Gorbachev aproximou a URSS da Europa e dos Estado Unidos da América. Este desejo evidente de pôr termo à Guerra Fria provocou contestação por parte dos países satélites da URSS ao domínio Soviético. A par desta contestação emergiam sentimentos nacionalistas: a Estónia deu os primeiros passos aos quais se juntaram a Letónia e a Lituânia. Em 1990 a desagregação interna da URSS era eminente e Gorbachev, isolado após a queda do Muro de Berlim, não a conseguiu evitar. As tentativas de liberalização económica durante a década seguinte foram um fracasso, tanto na Rússia como nas exs-Repúblicas Soviéticas e a transição para o capitalismo trouxe inúmeros problemas.

Em simultâneo, no outro lado do mundo, o colapso do Bloco Comunista e Soviético permitiu aos Estados Unidos da América assumir a sua posição de hegemonia enquanto superpotência diplomática, económica e militar, através de uma “nova ordem mundial, mais estável e segura” (Bush, 1990). A vitória na Guerra do Golfo contribuiu também para a liderança e influência norte americana no mundo. Por sua vez, a economia dos Estados Unidos da América cresceu ininterruptamente nas duas últimas décadas do século XX. Indicadores como o PIB (Produto Interno Bruto) demonstraram a superioridade face a outros países capitalistas e permitiram desenvolvimentos históricos nos setores primário, secundário e terciário. O mesmo se manifestou nas áreas académicas, científicas e tecnológicas dos EUA.

Esta proposta didática proclama-se como indispensável (ou até inevitável) para os alunos de uma nova geração. A compreensão da disputa hegemónica entre as duas maiores superpotências mundiais do final do século XX revela-se fulcral para o

entendimento do panorama político, económico e militar atual. Da mesma forma, os motivos por de trás da queda ou do sucesso de cada superpotência ajudarão, com certeza, a melhor compreender as decisões e ações destes dois países no século XXI. Como tal, esta proposta didática propõe-se, de forma moderna e interessante aos olhos dos jovens de hoje, a apresentar de maneira clara os conteúdos acima mencionados, utilizando o maior número possível de material audiovisual que melhor se adeque aos interesses e hábitos dos aluno do 12º ano de escolaridade, bem como recorreremos a jogos didáticos e ainda ao trabalho cooperativo .

Palavras- Chave: União Soviética, Estados Unidos da América, Guerra Fria, Escola Significativa, Proposta Didática.

Abstract

This Report/Thesis presents itself in the form of a didactic proposal under the following topic: “The end of the Cold War’s international system: the collapse of the Soviet Union vs. the United States of America’s hegemony”. This will be presented in an educational and scientific way to the students of 12th grade of secondary school education.

The debate about the end of the Cold War extends to the present day. It is a fact that in 1985, Mikhail Gorbachev, assuming power, proposed himself to restructure the fragile economy of the Soviet Union. The political and economic measures became known as Perestroika, being accompanied by a policy of transparency and globalization: the Glasnost. With this, Gorbachev approached the Soviet Union closer to Europe and to the United States of America. This evident desire to put an end to the cold war sparked an outcry on the satellite countries of the USSR under Soviet domination. Aware of this emerging challenge nationalist movements emerge: Estonia took its first steps, joined by Latvia and Lithuania. In 1990, the internal breakdown of the USSR was eminent and Gorbachev, isolated after the fall of the Berlin Wall, couldn't help it. Attempts at economic liberalization during the next decade were a failure, both in Russia and in the ex-Soviet republics and the transition to capitalism brought many problems.

At the same time, on the other side of the world, the collapse of the Communist and Soviet blocks, allowed the United States of America to assume a position of hegemony as a diplomatic, economic and military superpower, through a "new world order, more stable and secure" (Bush, 1990). The victory in the Gulf War also contributed to the North American leadership and influence in the world. At the same time, the economy of the United States of America grew continuously in the last two decades of the 20th century. Indicators such as the GDP (Gross Domestic Product) proved USA’s superiority to the other capitalist countries and allowed historical developments to happen in primary, secondary and tertiary sectors. The same is true in the academic, scientific, and technological areas of the United States.

This didactic proposal proclaims itself as indispensable (or even inevitable) for the students of a new and contemporary generation. The understanding of the hegemonic

dispute between the two major world superpowers of the late twentieth century proves to be central to understand the current political, economic and military context. Likewise, the motives behind the fall or success of each superpower will surely help to better understand the decisions and actions of these two countries in the 21st century. As such, this didactic proposal is proposed in a modern and interesting way in the eyes of today's young people, to present in a clear manner the contents mentioned above, using as many audiovisual material as possible and in a way that best suits students' interests and habits of the 12th grade, as well as the use of didactic games and cooperative work.

Keywords: Soviet Union, United States of America, Cold War, , Cooperative Work, Didactic Proposal, Significant School.

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Abreviaturas.....	iii
Siglas.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Gráficos e Tabelas.....	xii
Gráficos.....	xi
Tabelas.....	xii
Índice de Anexos.....	xiii
Introdução.....	1
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1.1- Aprender História para quê?.....	6
1.2- A educação e a construção da cidadania.....	9
1.2.1- A cidadania, a aculturação e assimilação.....	10
1.2.2- A construção da identidade cultural.....	12
1.2.3- A identidade e o género na cidadania.....	15
1.2.4- A globalização na cidadania.....	17
1.2.5- A importância da disciplina de História para a construção da cidadania.....	17
1.3- Aprender com significado e com motivação.....	19
1.3.1- Aprendizagem significativa.....	19
1.3.2- Aprender com motivação.....	24
1.4- A importância da Planificação a Curto Prazo no processo de ensino-aprendizagem.....	27
1.5- Teorias da Educação.....	30
Jean Piaget.....	30
Paulo Freire.....	32
Antoine De La Garanderie.....	33
Lev Vygotsky.....	34
David Ausubel.....	35
SEGUNDA PARTE - CONTEXTO ESCOLAR DE LECIONAÇÃO.....	37
2.1- Caracterização da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.....	38

2.1.1- Síntese da história da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão: de 1949 à atualidade	38
2.1.2- A escola atualmente: análise SWOT da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	41
2.2- A Professora Cooperante	45
2.3- Caracterização da turma do 12ºB do ano letivo 2016/2017 da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	46
2.3.1- Caracterização demográfica e social	46
2.3.2- Caracterização dos hábitos de estudo	49
2.3.2- Caracterização relativa à disciplina de História	50
2.4- Avaliação dos alunos nas aulas lecionadas	52
TERCEIRA PARTE – A PROPOSTA DIDÁTICA	54
3.1-Enquadramento científico dos conteúdos lecionados	55
3.1.1- O Colapso da União Soviética.....	55
3.1.2- A Hegemonia dos Estado Unidos da América	57
3.2- Proposta Didática: metodologia e recursos utilizados nas aulas lecionadas	59
3.2.1- Método interrogativo	59
3.2.2- Método ativo.....	62
3.2.3- Manual Escolar.....	63
3.2.4- Leitura em sala de aula	65
3.2.5- Documento Histórico.....	67
3.2.6- TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	69
3.2.7- Audiovisuais	71
3.2.8- Jogos didáticos.....	75
3.4- Proposta Didática Específica	83
3.4.1- Proposta didática relativa ao colapso da URSS.....	83
3.4.2- Proposta didática relativa à hegemonia dos EUA	95
3.4.3- Proposta didática - Consolidação dos conteúdos lecionado	102
3.5- Descrição de outras aulas da prática letiva supervisionada	107
3.5.1- As transformações nas primeiras décadas do século XX.....	107
3.5.2- Hegemonia Britânica: Condições de arranque industrial	113
QUARTA PARTE – REFLEXÕES FINAIS	119
Referências Bibliográficas	123
Anexos	135

Índice de Figuras

Fig. 1- Síntese subordinada ao tema “Aprender História para quê?”	8
Fig. 2- Fachada frontal da Escola D. Luísa de Gusmão.....	38
Fig. 3- Painel de azulejos de Querubim Lapa presente na Escola D. Luísa de Gusmão.....	41
Fig. 4- Alguns adjetivos utilizados pelos alunos do 12ºB para caracterizar a disciplina de História.....	50
Fig. 5- Representação esquemática da relação pedagógica fomentada pela comunicação bilateral presente no método interrogativo.....	59
Fig. 6- Jogo Didático Quiz: campanhas e verso das cartas de ajuda disponibilizadas.....	84
Fig. 7 - Jogo Didático <i>Quiz</i> : campanhas e frente das cartas de ajuda disponibilizadas.....	84
Fig. 8- Respostas erradas pela turma.....	85
Fig. 9- <i>Cartoon</i> utilizado para a análise das consequências das reformas de Gorbachev.....	87
Fig. 10- Mapa Conceptual distribuído pela turma.....	91
Fig. 11- O fim da Guerra Fria – eventos marcantes.....	92
Fig. 12- Planta da sala de aula.....	93
Fig. 13- Definição do conceito de Nova Ordem Mundial.....	96
Fig. 14 - Exercício do manual escolar referente à economia americana.....	97
Fig. 15 - Jogo Didático - Palavras Cruzadas.....	99
Fig. 16 e 17 – Excertos do vídeo “A hegemonia americana na cultura popular”.....	100
Fig. 18 – Imagens do videojogo <i>Assassin’s Creed</i> alusivo à pirataria.....	115

Índice de Gráficos e Tabelas

Gráficos

Gráfico 1- Distribuição por idades dos alunos da turma do 12ºB.....	46
Gráfico 2- Rendimento médio do agregado familiar do alunos da truma do 12ºB.....	47
Gráfico 3- Tempo médio percorrido pelos alunos do 12ºB entre a casa e a escola.....	48
Gráfico 4- Atividades extra-curriculares.....	49
Gráfico 5- As duas disciplinas preferidas dos alunos da turma do 12ºB.....	49
Gráfico 6- Avaliação dos recursos utilizados.....	52
Gráfico 7- Avaliação da revisão da matéria.....	53

Tabelas

Tabela 1- A evolução da teoria do jogo através do tempo.....	77
Tabela 2– Vantagens e desvantagens dos jogos em sala de aula.....	79
Tabela 3 – Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa.....	105

Índice de Anexos

Anexo 1- Questionário de contextualização da turma.....	135
Anexo 2- Questionário de avaliação das aulas e da Proposta Didática.....	140
Anexo 3- Planificação : O colapso Soviético.....	141
Anexo 4- Mapa Conceptual: A crise do Socialismo.....	148
Anexo 5- Planificação : A hegemonia dos EUA.....	149
Anexo 6- Palavras Cruzadas.....	158
Anexo 7- Planificação: Trabalho de Grupo.....	160
Anexo 8- Ficha referente ao trabalho de grupo.....	161
Anexo 9- Planificação: Mutações nos comportamentos e na cultura.....	162
Anexo 10- Esquema “Alterações culturais, o Jazz”.....	169
Anexo 11- Planificação: Hegemonia Britânica.....	170
Anexo 12- Barba Negra: Algumas curiosidades.....	180

Introdução

Terminada a componente prática deste mestrado, visa o presente Relatório sumariar a experiência adquirida ao longo destes dois anos, debruçando-se particularmente no período correspondente ao nosso “estágio” na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão. Sublinhamos que este trabalho se insere no contexto da Unidade Curricular intitulada de Iniciação à Prática Profissional III (IPP3).

Temos como relevante elucidar o leitor em relação à divisão do Relatório, o qual se encontra dividido em três partes. A primeira intitula-se de “Enquadramento Teórico”, nesta cabem cinco sub-capítulos, os quais objetivam a reflexão sobre a função da disciplina de História na sociedade; o papel da educação e desta unidade curricular na construção da cidadania e na identidade dos alunos – abordamos este tópico por nos parecer importante englobar a temática da cidadania e a problemática da construção da identidade. Dentro deste tema tratamos ainda das condicionantes derivadas da aculturação e do género. A razão pela qual nos pareceu importante inserir este sub-capítulo prende-se com a presença de dois alunos estrangeiros, não falantes de língua portuguesa, cujas culturas são bastante distantes da ocidental. Relativamente à questão do género, tivemos como oportuno abordá-la devido à composição da turma.

Como o leitor irá verificar no sub-capítulo “Caracterização da turma do 12ºB”, esta turma é composta maioritariamente por alunos do sexo feminino que, como é sabido, enfrenta muitas vezes desafios no seu dia a dia derivados de preconceitos e de padrões diferenciados no tratamento social, escolar e, por vezes, também familiar. Estes fatores (a cultura, a língua e o género) afetam, como veremos ao longo deste trabalho, a formação da identidade dos alunos, a sua autoestima, a orientação para o sucesso, bem como, as suas expectativas em relação ao futuro – o que torna imperativo a preparação de docentes capazes de abordar correta e eficazmente o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, fazendo-o através da escolha de estratégias mais adequadas para chegar aos mesmos com significado. É neste campo que, no sub-capítulo “Aprender com significado e com motivação”, fazemos também uma revisão teórica da aprendizagem significativa e da motivação ao longo do processo de ensino-aprendizagem. visto que esta foi a abordagem que procuramos implementar em cada uma das nossas aulas.

Nesta primeira parte inserem-se também uma síntese alusiva à importância da planificação a curto prazo no processo de ensino-aprendizagem, bem como uma súmula referente a alguns dos teóricos que nos influenciaram na nossa prática letiva.

A segunda parte deste Relatório, “Contexto Escolar de Lecionação”, trata apenas, tal como o nome indica, da caracterização do contexto onde se desenrolou a nossa prática letiva supervisionada. Nesta parte foi feita a caracterização da escola, dos alunos do 12ºB e da Prof. Cooperante, de forma ao leitor poder compreender melhor as decisões, estratégias e técnicas que aplicámos durante as aulas que lecionámos.

Por último, a terceira parte, “A Proposta Didática” focar-se-á, em última instância, em relatar os acontecimentos, reações, reflexões e situações ocorridas em sala de aula. No entanto, o capítulo iniciar-se-á com a contextualização dos conteúdos lecionados durante as aulas e, seguidamente por fundamentar, com base teórica de literatura revista, todos os recursos utilizados, nomeadamente: os materiais, os métodos, as estratégias e as abordagens utilizadas nos diferentes momentos das aulas que lecionámos.

Os conteúdos referentes à proposta didática foram então divididos em duas partes. Em primeiro lugar apresentamos os recursos didáticos que aplicámos na generalidade das sessões (à exceção da parte 3.2.8 do presente Relatório intitulada de “Jogos Didáticos”, cuja utilização verificar-se-á somente em duas das três aulas que dão nome a este trabalho). De seguida, apresentamos a abordagem específica a cada uma das aulas, respeitando cada singularidade das mesmas – sublinhamos que esta parte é a, na sua essência, o relatório individualizado de cada sessão.

O que nos propomos a apresentar ao longo deste trabalho é a pertinência e a possibilidade da utilização de abordagens menos tradicionais em contexto de lecionação, quando as características de uma turma se revelam mais disponíveis à adquirir conhecimentos de forma mais próxima à sua compreensão do mundo e do seu dia a dia. Nunca descorando as abordagens mais tradicionais (como a leitura do manual escolar ou a utilização do método interrogativo), procuramos apresentar um registo académico que possibilite o desenvolvimento da discussão sobre a utilização de “recursos alternativos” no sistema de ensino. Com a consciência de que um trabalho como o nosso, cuja a amplitude é reduzida – tanto a nível de alunos como em número de aulas – nunca poderá apresentar conclusões generalizáveis. Porém, ainda assim

tentaremos “provar” a validade de métodos educativos que consideramos pouco utilizados, apesar da sua teorização ocorrer há várias décadas. Finalizando, é também objetivo deste trabalho apresentar um compêndio das vantagens, desvantagens e dificuldades com que nos deparámos em cada estratégia, método ou recursos utilizados ao longo do nosso estágio enquanto mestrandas em ensino da História.

Podemos então concluir a introdução, reforçando que não nos faria sentido relatar a nossa experiência e decisões durante as aulas lecionadas sem apresentar ao leitor as bases teóricas que fundamentaram as nossas opções. Pretendemos ainda, justificar o facto de as nossas aulas da prática letiva supervisionada não terem sido lecionadas de forma contínua, sendo que esta situação se verificou devido à composição dos núcleos de estágio. Neste sentido, sobretudo quando há mais de dois candidatos no núcleo (o que se verificou na Escola D. Luísa de Gusmão), é necessário dividir os blocos didáticos de forma a que os docentes cooperantes tenham espaço para as suas aulas. Esta é a razão pela qual apresentamos blocos não seguidos (do 1º Período ao 3º).

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- Aprender História para quê?

Aquele que desconhece a história

toda a vida será criança

Cícero

“Para que serve a História?” (Bloch, 2002, p.17) foi uma questão colocada ao medievalista Marc Bloch. Tendo sempre em vista esta questão que, não raras as vezes, paira sobre a mente dos alunos, propomos, ainda que com bastantes limitações, dar-lhe uma resposta.

Antes de prosseguirmos, temos como correto definir História, assim: “exposição com bases científicas de coisas memoráveis, de ações, de factos passados relativos aos homens em geral. Relato narrativo das principais fases em que se costuma dividir a existência da humanidade desde que se conhece” (Machado, 1981). Para Burke (2001), História é tudo o que o Homem fez ou pensou desde que surgiu no mundo. Porém, consideramos que a História não pode nem deve ser reduzida a uma sucessão de factos, deve antes ser entendida enquanto disciplina em construção permanente, sendo por isso que não há uma definição única para História (Costa, 2010).

A História é mais do que uma disciplina que se dedica à investigação do passado, os seus conteúdos auxiliam-nos na compreensão do mundo em que vivemos, assim como nos permite dominar alguns métodos de análises de situações sociais, o desenvolvimento do rigor de pensamento e do sentido crítico (Proença, 1992). Mattoso (1999) reforça esta visão, declarando que a História é uma das vias mais importantes de compreender o mundo e a atualidade. É necessário que os homens conheçam a história do passado para que possam enfrentar o futuro com conhecimento de causa e que, se assim for possível, consigam evitar sofrimento desnecessário - esta opinião de Mattoso (1999) demonstra a sua crença numa função preventiva desta disciplina.

Na sociedade a palavra identidade assume um papel e uma função social. A consciência europeia, a tolerância, a intervenção cívica e a solidariedade são valores que se pretendem passar aos jovens e, a História, tem um papel fundamental neste processo (Alves, 2014). A História surge de um conjunto de memórias partilhadas, o que lhe confere esta dimensão identitária (Pais, 1999).

O papel da disciplina de História passa por transmitir aos alunos valores e cidadania democrática (como iremos desenvolver no sub-capítulo intitulado de Educação e a Construção da Cidadania), bem como capacidades para tratar e analisar de forma crítica diferentes formas e fontes de informação sem o perigo de serem influenciados pelo preconceito e argumentação irracional, desenvolvendo honestidade intelectual, rigor, julgamento independente, abertura de espírito, curiosidade, coragem civil e tolerância. Por via da disciplina de História compreendemos melhor este conceito, o de cidadania, assim como, as diferenças entre culturas. Estes aspetos revelam-se importantes num mundo que, a cada dia se apresenta mais intolerante, isto apesar da globalização e do multiculturalismo que esta acarreta (Costa, 2010).

O professor de História deve olhar para si mesmo como sendo parte da perspetiva educativa aplicada a todos os agentes da educação. Esta perspetiva educativa tem princípios e morais que a caracterizam e o docente deve colocar os conteúdos da disciplina que ensina ao serviços desses mesmos princípios. Para isto, é importante que consiga eliminar o ceticismo sobre a utilidade da disciplina, evidenciando as virtudes que esta pode trazer para o futuro. O que interessa realmente não é só incentivar os alunos a gostar da disciplina de História, o que é fundamental é revelar que sem a compreensão da História não é possível entender as atuais dinâmicas sociais, em sentido mais lato, sem esta disciplina torna-se impossível compreender o mundo onde vivemos. A História tem também uma função mediadora, isto quando nos referimos, por exemplo, ao entendimento entre as várias gerações. Permite também reviver o passado, interligando o mesmo com a incerteza do presente. Por último é a História que fornece aos alunos o conhecimento sobre a identidade nacional, algo fulcral para uma intervenção social eficaz (Alves, 2014).

Em síntese, a História seleciona, organiza e “simplifica”, ou seja permite-nos perceber eventos que nos são distantes, fazendo também com que séculos de eventos caibam somente em algumas páginas (Veyne, 1987).

Como adiante se irá verificar, quando questionados em relação à “utilidade” da disciplina de História os alunos da turma do 12ºB do ano letivo 2016/2017, consideram que a História tem uma função preventiva, pois julgam que esta pode auxiliar na prevenção de algumas situações futuras, esta opinião vai de encontro ao já mencionado ponde de vista de José Mattoso. Estes alunos, tal como os vários autores

que foram sendo mencionados ao longo deste texto, consideram que a História é essencial para a compreensão da realidade atual.

* * *

Retomando à questão inicial que dá nome a este breve texto, enunciemos os motivos pelos quais pensamos que justificam a pertinência da disciplina de História:



Fig. 1- Síntese subordinada ao tema “Aprender História para quê?”.

1.2- A educação e a construção da cidadania

A multiculturalidade e diversidade abordadas nos diversos pontos deste sub-capítulo são relevantes para este estudo no sentido em que, como se verificará nos capítulos seguintes, a turma onde lecionámos as aulas relativas à prática letiva supervisionada tinha dois elementos de nacionalidade estrangeira tendo evidentes dificuldades de integração, contribuindo para isso o facto de não dominarem a língua portuguesa.

A educação para a cidadania nas sociedades ocidentais teve origem com Aristóteles na Grécia Antiga (Nogueira & Silva, 2001). “O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres de um indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão” (Martins & Mogarro, 2010, p.187).

Em Portugal, a formação para a cidadania tem assumido várias denominações, diferentes ao longo dos tempos. Algumas dessas designações assumiram-se enquanto disciplinas integradas no currículo, surgindo, como foi anteriormente mencionado, com diferentes nomenclaturas, tais como: educação cívica ou formação pessoal e social. Ainda relativamente a Portugal, o conceito de cidadania torna-se significativo aquando da Revolução Liberal de 1820, quando os súbditos reais passaram a cidadãos, cujos direitos e deveres se encontram consagrados na Constituição. Com esta revolução, a educação passou a ser tida enquanto um direito do cidadão sendo que o Estado tem a obrigação de garantir este direito, assim como, de fazer cumprir os seus princípios (liberdade, obrigatoriedade e gratuitidade). Porém, como a História nos revelou, a efetivação destes princípios mostrou-se morosa, perlongando-se até ao século XX (Martins & Mogarro, 2010).

1.2.1 – A cidadania, a aculturação e assimilação

No âmbito deste tema, educação e a construção da cidadania, consideramos oportuno destacar a obra “Psicologia da Educação- Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos alunos na escola” de Veiga (2013) que abordaremos nos parágrafos seguintes deste sub-capítulo, mais concretamente o capítulo de Goulão e Bahia (2013):

A diversidade cultural tem repercussões na construção da identidade cultural, tornando-a mais lenta ou mais difícil, o que constitui um obstáculo ao exercício da plena cidadania. A atual estrutura da sociedade está a sofrer profundas alterações devido aos movimentos migratórios, os quais levantam uma série de questões, nomeadamente como se reflete a diversidade na sala de aula, sendo esta um espaço de coexistência das diferenças por excelência. Ora, esta diversidade cultural pressupõe diferenças culturais entre pessoas, sendo por isso o respeito, ou a compreensão, valores cruciais a uma sociedade multicultural, isto é a convivência de variadas culturas num só país. Portugal tem vindo a afirmar-se como um país recetáculo destes movimentos, devendo-se isto a vários fatores.

Utilizados múltiplas vezes enquanto sinónimos, representarão os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade o mesmo? Não, pois são manifestações de realidades diferentes. A interculturalidade implica a não existência de uma predominância de um grupo sobre o outro visto que ambos os grupos mantêm uma relação construtiva e contínua. Já o multiculturalismo implica a existência de dois ou mais grupos culturais no mesmo espaço geográfico, sendo que este resulta de movimentos migratórios (Goulão & Bahia, 2013; Cortesão & Pacheco, 1993).

Tendo variados significados, cultura (neste contexto) pressupõe a partilha de valores por um grupo de indivíduos , os quais tendem a passar de geração para geração. Há medida que o tempo evolui novos valores são inseridos numa dada cultura, enquanto outros tendem a desaparecer ou a alterar-se. Em síntese, a cultura é o meio através do qual o Homem estabelece relações entre si e com o meio que o envolve (Goulão & Bahia, 2013).

Por sua vez, a aculturação é um fenómeno que resulta de um convivência prolongada e direta entre indivíduos culturalmente diferentes. Através desta convivência, a aculturação resulta de uma modificação de padrões culturais originais. A aculturação

pode ser encarada de uma forma linear ou multicultural, existindo sem que exista integração cultural. Todo este processo é observável quando a cultura dominante influencia a cultura minoritária, levando-a a adotar comportamentos e características da cultura majoritária. A aculturação é um processo de assimilação gradual, para uma cultura assimilar total mente a outra (até a minoritária desaparecer), é necessário que exista passividade de um dos lados. Em todo este processo verifica-se a existência de preconceito, visto que uma cultura (a dominante) se tem como superior a outra. Assim, dar-se-á o abandono da identidade cultural em benefício da cultura dominante (Goulão & Bahia, 2013).

A assimilação pode ser ainda multilinear, sendo que esta exige estratégias variadas. Estas estratégias dividem-se entre a integração, a separação ou a marginalização (Cabassa, 2003).

Quando utilizada a integração, os indivíduos mantêm parte da sua identidade e são estimulados a participarem na sociedade que os acolhe. Em síntese, existe um estímulo à dupla pertença, sendo esta a melhor opção para os indivíduos de uma cultura minoritária se “ambientarem” à sua “nova vida”. Quando os sujeitos culturalmente minoritários pretendem a manutenção da sua identidade não existe participação na sociedade de acolhimento, sendo que neste caso a opção estratégica foi a separação. Por último, a estratégia da marginalização acontece quando os sujeitos perdem a sua identidade, não existindo contudo, participação social (Goulão & Bahia, 2013; Cabassa, 2003).

Goulão e Bahia (2013) consideram ainda importante mencionar que deve haver uma distinção entre aculturação e aculturação psicológica. A primeira é um fenómeno de grupos, por sua vez, a aculturação psicológica acontece a nível individual. Ambas resultam do contacto de um sujeito com outras culturas. O contacto entre culturas pode ser observado a nível da língua. Na escola torna-se imperativo que os jovens provenientes de outras culturas e países adquiram competências a nível da língua do país acolhedor. Neste contexto, a abordagem comunicativa revela-se essencial, uma vez que o processo se encontra centrado no aluno ao invés de colocar a tónica na matéria, procurando-se que estes jovens sintam o desejo de aprender a língua através da sua utilização e das suas vivências (Goulão & Bahia, 2013; Neto, 1993).

1.2.2 – A construção da identidade cultural

Continuando na análise deste capítulo presente na obra de Veiga (2013), compreendemos que a língua constitui um elemento integrador, sendo também multidisciplinar, uma vez que está presente em todas as disciplinas e é a partir destas que os estudantes vão construir a sua visão do mundo, até porque, como destaca Vygostsky (2012), língua é o principal sistema de representação da realidade. Neste sentido, a língua pode conduzir a uma reflexão crítica da própria cultura e da dos outros. Nesta dimensão, mais do que um instrumento potenciador de conhecimentos, a língua é um elemento significativo para a existência de uma integração satisfatória para ambos os lados e na construção da identidade cultural.

Por sua vez a identidade pode ser observada de vários ângulos, sendo que esta é uma construção do eu pessoal e do eu social, da qual resulta de um sistema de identificação com certos valores. Para a construção da identidade contribuem diversas dimensões, como sendo os valores, o género ou a religião. Devido a estas múltiplas dimensões, podemos falar de várias identidades (identidade de género, religiosa ou linguística), sendo que para a construção de todas é necessário estabilidade (Goulão & Bahia 2013; Valentim, 2008).

Para Goulão e Bahia (2013), a identidade é uma característica adquirida. Por exemplo, a diferenciação entre rapazes e raparigas sente-se logo ao nível da educação e daquilo que é esperado de cada um – padrões de comportamento, atitudes e valores diferenciados conforme o sexo. Não raras as vezes, a escola age de acordo com estes padrões previamente concebidos, apesar das preocupações com a diversidade e equidade existirem no sistema educativo há pelo menos um século.

Já o modo de vida e a mobilidade da sociedade atual são o resultado de evoluções científicas e tecnológicas do último século. Estes trouxeram consigo a globalização e a desconstrução dos contornos claros de identidade cultural. Desta forma os mapas culturais são hoje diferentes das fronteiras nacionais, tornando as identidades temporárias e fabricadas. Dá-se assim uma forma múltipla e fragmentada das atuais identidades culturais que se manifestam, por vezes, em problemas. Por isso mesmo, nos sistema de ensino podem surgir dificuldades caracterizadas pela pouca valorização ou subestimação do professor relativamente à cultura de origem dos seus educandos. A diferença tanto pode ser a base da identidade cultural como pode ser a causa que

torna impossível aos alunos atingirem os pressupostos escolares (Goulão & Bahia, 2013; Silva 1995).

Sumariando, Goulão e Bahia (2013) dizem-nos que construção da identidade cultural é influenciada pela diversidade cultural dos indivíduos. Por vezes, esta influência torna a definição da identidade cultural mais lenta e difícil. Como sustentáculo desta situação está a ideia de ameaça de estereótipo, a qual conduz a que jovens e crianças de culturas minoritárias tenham enquanto referentes identitários os estereótipos negativos que lhes são atribuídos. Assim, não podemos ignorar que aquilo que as crianças/jovens pensam sobre elas e o que julgam que os outros pensam pode influenciar o seu desempenho escolar (Steele & Aronson, 2002).

De maneira a ultrapassar estas dificuldades, Banks (2004), sugere que se passe da lógica de identidade para uma lógica de identificação, sendo que para isto se torne possível importa ter em consideração a cultura dos alunos, assim como as suas características individuais. De forma a apreender esta cultura, deve-se primeiramente reconhecer que a identidade cultural não é estanque, vai-se construindo através de experiências de vida da cultura a que se pertence, da harmonia com outras culturas ou ainda dos confrontos culturais.

Em síntese, nas características pessoais descritas por Banks (2004), encontramos:

- Estádio I, **Cativeiro Psicológico**: absorção dos estereótipos negativos sobre o seu grupo cultural; baixa autoestima e rejeição da sua cultura.
- Estádio II, **Encapsulação Cultural**: Separatismo voluntário; participação no grupo cultural; crença na inferioridade de outras culturas; ideia de superioridade da sua culturas; etnocentrismo; isolamento cultural; pode existir ambivalência.
- Estádio III, **Clarificação de Identidade**: aceitação da sua cultura; redução do conflito; orgulha na sua cultura sem reduzir as outras.
- Estádio IV, **Biculturalismo**: sentido positivo na identidade cultural; participação bem sucedida em vários grupos.

- Estádio V, **Multiculturalismo**: clarificação da identidade; atitude positiva para com outras culturas; capacidade pra funcionar com culturas nacionais.
- Estádio VI, **Globalismo e competência global**: capacidade de funcionamento com várias culturas mundiais; interiorização dos valores universais, equilíbrio de identidades.

O desenvolvimento conforme os estádios deve ser respeitado, contudo podem surgir dificuldades na passagem de um estádio para outro, sendo aqui, quando estas dificuldades surgem que, os professores e a comunidade escolar têm um papel fulcral em auxiliar os estudantes a “evolúem” de estádio. Sendo de salientar que alguns alunos não conseguem passar os dois primeiros estádios (Cativeiro Psicológico e Encapsulação Cultural). Uma escola que deseje proporcionar aos seus alunos uma educação multicultural, deve preocupar-se, segundo Banks (2004), com: a integração de conteúdos, a construção de processos de conhecimento, a redução de preconceitos, assim como com o aumento do poder da cultura escolar e das estruturas sociais. Assim, uma reforma da educação não se pode basear somente na ideologia assimilacionista nem na pluralista, passando a solução pelo aumento de proximidade entre a escola e a família, tal como nos sugere Okagaki (2001).

Voltando à obra de Veiga (2013), podemos afirmar que a imagem que concebemos do outro, é muitas vezes baseada nas nossas crenças, ao invés de ter como fundamento a realidade. Quando atribuímos características ao outro, conferimos-lhes características que temos como comuns e intrínsecas ao grupo ao qual o outro pertence. Por isso mesmo, no primeiro contacto que estabelecemos com o outra pessoa recorremos aos estereótipos, ou não funcionassem estes como “descodificadores” de realidades. O recurso a outras fontes dá-se apenas quando os estereótipos não nos fornecem dados suficientes. Este recorrente uso de estereótipos contribui grandemente para a manutenção de preconceitos, sendo eles generalizações que tendem a realçar traços negativos e unificadores que, frequentemente, utilizamos como guias comportamentais.

1.2.3 – A identidade e o género na cidadania

A temática do género tem vindo a ser estudada também por Goulão e Bahia (2013), muito devido à influência que ainda tem no quotidiano, mas também porque continua a influenciar o desempenho na escola. O conceito de género relaciona-se então com o reconhecimento social do sexo, sendo este algo biológico, enquanto que o género é uma construção social. O papel de género é definido pela representação social do sexo, a qual define um conjunto de comportamentos que associamos á masculinidade ou á feminilidade.

Como já fizemos notar, os estereótipos são convicções sobre algo. Quando homens e mulheres são alvo destas convicções estamos diante da ameaça de género. Como já foi mencionado, sendo o género uma construção social, uma criança quando nasce tem apenas sexo e o género vai-se desenvolvendo através de processos de socialização, nos quais a criança irá aprender comportamentos intrínseco á sua cultura e ao seu meio. À medida que as crianças vão crescendo começam a opor os atributos femininos e masculinos, e em simultâneo vão integrando valores e crenças atribuídos a cada um dos géneros. Estes valores e crenças podem ser assimilados em contextos distintos, caso de: família, televisão ou *internet*. O contexto socio-cultural da família da criança é um fator que influencia o contacto com os estereótipo de género (Bem & Wagner, 2006). Por exemplo, os estereótipos de género que os pais julgam estar corretos são passados às crianças de múltiplas maneiras, tais como: a roupa, os brinquedos, os estímulos comportamentais para dar resposta a uma qualquer situação conforme o sexo. A educação da criança é direcionada conforme as expectativas culturais de cada sociedade. E de acordo com vários estudos a aprendizagem dos estereótipos de género inicia-se por volta dos cinco anos, desenvolvendo-se até à adolescência. Não raras as vezes, os estereótipos têm como consequências o preconceito (juízo de valor que, como o nome indica é preconcebido, tende a ser negativo e a influenciar o relacionamento com o outro) e a discriminação (manifestação a partir dos nossos procedimentos do preconceito). As situações acima descritas podem ser observadas em contexto escolar, uma vez que as crianças ou jovens podem ser vítimas dos colegas e dos professores que, por vezes, têm ideias preconcebidas em relação a uma cultura ou ao género (Goulão & Bahia, 2013).

Bem (1981), apresenta-nos um modelo no qual incorpora os diversos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento da noção de género, explicando-nos que esta noção evolui por estádios e que quando nascemos tomamos logo contacto com modelos femininos ou masculinos. Quando abordamos então a temática do estereótipo de género, deparamo-nos com uma série de adjetivos que comumente são atribuídos a apenas um sexo (ex.: afetuosa (sexo feminino) vs agressivo (sexo masculino), porém outras investigações sugerem que muitos destes adjetivos têm um carácter universal, o que preconiza a urgência de mudanças de práticas educativas, desafiando também as tradicionais crenças em relação ao género, crenças essas que podem ter efeitos nefastos.

Se o currículo expesso apela à igualdade de géneros, o mesmo não de passa com o currículo implícito, onde podemos encontrar referências para um tratamento diferenciado conforme o género, o mesmo acontece com os manuais escolares (Silva & Saavedra, 2009; Goulão & Bahia, 2013). De salientar que a escola é um importante agente de socialização. As diferenças de género estão também presentes no desempenho de algumas áreas do saber. Assim, os rapazes aparentam ter melhores resultados nas ciências exatas, enquanto as raparigas mostram ter mais sucesso na leitura (Goulão & Bahia, 2013). No ano de 2006, através do PISA (Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007), a OCDE inquiriu estudantes de 15 anos de forma a avaliar o seu desempenho escolar. Os inquéritos verificaram que os resultados ao nível das ciências entre rapazes e raparigas têm apenas ténues diferenças. Porém, as raparigas revelam melhores resultados na compreensão da leitura, por sua vez, na matemática, os rapazes mostram-se melhores alunos. Quando falamos em atividades físicas os rapazes têm mais confiança nos desportos “tipicamente” masculinos (ex.:futebol), o mesmo acontece com as raparigas.

1.2.4 – A globalização na cidadania

A era da globalização em que vivemos, obriga a que sejamos “mestres” de tudo um pouco, uma vez que tanto a *internet* como a televisão irrompem diariamente no nosso quotidiano. Assim, os grandes desafios que são colocados à atual sociedade é conciliar pessoas, tempos, espaços e preparar pessoas para os novos desafios. A “aldeia global” de dia para dia vai se tornando maior e os avanços da tecnologia aumentam as possibilidades educativas, porém o acesso mais fácil à informação por si só não é uma condição suficiente para granjear mais conhecimentos. Todos estes avanços que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nos trazem diariamente levam-nos a levantar uma série de questões. Por exemplo, atualmente a escola tem de preparar os sujeitos capazes de procurar e organizar a informação que lhes seja útil a uma participação ativa na sociedade do futuro, sendo este um dos motivos pelos quais a educação para a cidadania se revela importante, mesmo no século XXI (Goulão & Bahia, 2013).

1.2.5 - A importância da disciplina de História para a construção da cidadania

Delors (1996) coordenou um Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, no qual definiu quatro pilares para a educação:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver juntos;
- Aprender a ser.

Os objetivos da ação educativa quando se pretende formar alunos para a cidadania é refletir sobre a atualidade de modo a que estes possam compreendê-la é, portanto, um meio de permitir ao cidadão futuro o desenvolvimento de conhecimento individual, técnico e teórico necessário à sua coexistência na sociedade, com a interação entre indivíduos que esta exige. (Proença, 1990)

Então, o cidadão futuro deverá, através da educação para a cidadania “possuir competências básicas afectivas de comunicação, tecnológicas, ecológicas e

sociohistóricas” (Félix, 1998, 62). Podemos afirmar que a disciplina de História é fulcral na vertente formativa da cidadania, uma vez que permite ao aluno formar a sua identidade pessoal, adquirindo referências e valores, distinguindo contrastes com os quais concordará ou não. No sentido técnico destacam-se as competências de pesquisa de informação, hábitos de estudo e prazer pelo conhecimento e saber – fundamentais à formação da opinião consciente e individual, competências de tomada de decisão e de resolução de problemas, necessárias ao exercício da cidadania (Roldão, 1993). Roldão (1993) ajuda-nos ainda a compreender que a História difere das outras ciências sociais, pois aborda as questões da cidadania através de realidades sociais passadas, sendo assim, menos pessoal e mais englobante.

A importância da História para a cidadania prende-se diretamente com três fatores da realidade: o desinteresse dos jovens pela participação política; ressurgimento de ideologias de cariz totalitário; a crença de que a escola é responsável pela aprendizagem de valores essenciais à democracia (Roldão, 1993). Neste contexto, um professor de História tem de encerrar em si dois papéis, o de historiador e do de pedagogo (Proença, 1990).

A História tem ainda a capacidade de provocar nos alunos encantamento e apetite pela cultura, aspetos de suma importância para a formação cívica do indivíduo – este é um dos papéis mais importantes na vida de um professor (Roldão, 1993).

1.3- Aprender com significado e com motivação

Aprender sem atribuir significado aos conteúdos trata-se de uma tarefa mecânica onde só a memória a “curto prazo” funciona. Se assim for não se verifica uma correta compreensão e aprendizagem das matérias. Aos professores cabe o papel de motivador de novas aprendizagens que, para serem significativas têm de se relacionar com o quotidiano dos alunos, com as suas vivências ou com os seus conhecimentos já existentes (Ausubel, 2003). Pérez e Torres (2004) corroboram esta teoria afirmando que a aprendizagem é algo complexo que, por isso, não se circunscreve apenas à memorização dos factos. Os autores relembram-nos ainda que a grande maioria das definições de aprendizagem incluem em si os termos “mudança” – porque implica uma modificação em quem aprende; “experiência” – porque a mudança, anteriormente referida, deve derivar da experiência entre o ser aprendente e o meio que o envolve.

1.3.1- Aprendizagem significativa

Piaget (1971) diz-nos que o conhecimento não pode ser visto como algo pré-determinado e fruto de estruturas internas de um indivíduo, nem meramente como resultado de uma informação ou objeto, pois o conhecimento resulta de uma construção continua que ocorre pela mediação entre estruturas internas e externas. De facto, Carretero (1997, pp.24-25), Professor de Psicologia Cognitiva da Universidade Autónoma de Madrid, define construtivismo como " a ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspetos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano".

Como vimos anteriormente, no sub-capítulo intitulado de “Educação e a construção da cidadania”, os desafios de um educador nos dias que correm passam pela promoção de valores que contribuam para a formação de um futuro cidadão, de entre os quais se

destacam: “autonomia, planeamento, interação social, coletividade, flexibilidade e a criatividade” (Santos, 2008, p.2).

A aprendizagem significativa resulta da interação de novas informações com uma estrutura específica de conhecimento previamente adquirido, ou seja, com um conhecimento pertencente à estrutura cognitiva de um indivíduo. Nesta estrutura estão presentes, como mencionámos, os conceitos anteriormente apreendidos, mas também se encontram todos os elementos afetivos de um indivíduo, assim como todas as suas vivências. Em síntese, o aluno aprende a partir do que já sabe (Valadares, 2011)

David Ausubel foi o grande teórico do conceito de aprendizagem significativa, como sendo “um processo de assimilação substantiva e não-arbitrária do que se aprende a uma componente especificamente relevante da estrutura cognitiva” (Valadares, 2011, p.37). Ausubel apelidou de *subsunção* os conhecimentos especificamente relevantes presentes na estrutura cognitiva (Valadares, 2011; Moreira, 1997). A essência da aprendizagem significativa reside precisamente nesta substantividade e na não-arbitrariade, sendo que é daqui que surgem os significados de conteúdos potencialmente significativos (Moreira, 1997). Sumariando, a aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida e o estudante esforça-se para conseguir estabelecer ligação entre a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1968). Assim, para uma aprendizagem ser de facto significativa tem de existir uma simbiose entre os conceitos previamente aprendidos (*subsunções*) e os novos conteúdos (Valadares, 2011).

A aprendizagem significativa só o é porque contém substância, isto é, o que o indivíduo retém na estrutura cognitiva o “sumo” dos novos conteúdos e não as palavras que foram utilizadas na sua explicação (Moreira, 1997 ; Valadares, 2011). Talvez o problema maior desta teoria da aprendizagem seja que esta não representa necessariamente uma aprendizagem correta segundo um prisma científico, uma vez que resulta de um misto entre a informação potencialmente significativa e o *subsunção* que o aluno detém (Valadares, 2011). Este processo pressupõe ainda que o aluno disponha de *subsunções* adequados para a assimilação correta de novos conceitos,

revelando-se também enquanto relevante que o aluno se encontre psicologicamente motivado (Valadares, 2011).

Como verificámos para a aprendizagem ser significativa, o aluno e os seus conhecimentos são um elemento ativo na construção de conhecimentos. Neste tipo de aprendizagem, o aluno é levado a (re)construir os seus conhecimentos, tornando-os mais sólidos, o que irá facultar a sua ação e reação perante a realidade (Santos, 2008).

Para Santos (2008) a verdadeira aprendizagem significativa deve respeitar sete procedimentos, como sendo:

- Sentir: o aluno cria um sentido concreto relativamente aos conteúdos, uma vez que para o autor não há aprendizagem significativa se o aluno não construir um significado em volta de um conceito. Desta feita, o professor deve proporcionar ao aluno a construção de um sentido para um dado conteúdo, o qual se deve integrar no seio do mundo do próprio estudante.
- Perceber: esta fase só é possível se a primeira dor corretamente respeitada, nesta etapa os aluno deve ser capaz de caracterizar o objeto em estudo, daí advém a necessidade de o professor transpor o mundo que cerca o aluno para o interior da sala de aula, pois é com esse contexto que o aluno se encontra familiarizado.
- Compreender: o aluno constrói um conceito a partir dos dados que possui. Aqui, o professor deve favorecer a síntese.
- Definição: O aluno expressa o conceito conforme a sua interpretação.
- Argumentar: Nesta etapa o aluno necessita de relacionar, de maneira lógica, os diversos conceitos apreendidos.
- Discutir: O estudante deve ter já a capacidade de discutir, uma vez que a discussão promove a formação de diversos raciocínios através da argumentação. Nesta fase, as atenções do professor devem-se centrar na fundamentação e coerência dos argumentos dos estudantes.

- Transformar: reconstruir os conhecimentos é o objetivo final da aprendizagem significativa, bem como a sua pertinência no mundo atual.

O antónimo de aprendizagem significativa é a aprendizagem mecânica (também chamada de literal ou memorística) esta forma de aprendizagem é caracterizada como arbitrária, sem significado e não implica a compreensão dos conteúdos. Nesta, a informação apresentada ao aluno não interage com nenhum dos seus conhecimentos prévios, ou seja, o *subsunçor* adequado é inexistente ou o aluno não desenvolveu o esforço para estabelecer pontes entre a informação já existente e a informação nova (Moreira, 1997; Valadares, 2011). Em suma, a aprendizagem significativa ocorre quando: o aluno confronta conteúdos potencialmente significativos com os *subsunçores* adequados; o aluno tenha uma predisposição psicológica para uma aprendizagem significativa (Valadares, 2011).

A aprendizagem significativa pode ocorrer quando é o aluno a descobrir por si um novo conteúdo, desde que este se relacione com algum dos seus conhecimentos prévios, ou quando o aluno é auxiliado na sua construção de saberes, sendo que o recomendável é que esta ocorra alicerçada no pensamento crítico – isto não implica que o professor se anule no processo de ensino-aprendizagem, até porque a sua função passa por auxiliar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. Tampouco implica um corte abrupto com as estratégias de ensino-aprendizagem mais tradicionais, desde que estas não exijam passividade por parte dos alunos e que lhes permita a interação de novos conceitos com os seus *subsunçores* (Valadares, 2011).

Por tudo isto acreditamos que podemos considerar a teoria da aprendizagem significativa como parte integrante do construtivismo, uma vez que a ideia central deste é que “o conhecimento apreendido por alguém é construção sua” (Glaserfeld, 1992, p.169).

Se estabelecermos uma ligação entre os conceitos de Piaget (assimilação, acomodação e equilíbrio) e o conceito de subsunçor de Ausubel, é possível estabelecer um elo entre o construtivismo piagetiano e a teoria de aprendizagem significativa ausubiana, a qual temos vindo a tratar. Antes de continuarmos a estabelecer ligações entre as duas teorias, temos como importante frisar que as teorias desenvolvidas por Piaget dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo (Moreira, 1997).

Quando os conteúdos não se revelam como potencialmente significativos, não se verifica a existência de uma aprendizagem significativa, aliás como já havia sido feita menção. O mesmo acontece quando existe um grande desequilíbrio gerado pelos novos conteúdos, levando a que não ocorra a acomodação - conceito desenvolvido por Piaget que se refere à alteração da estrutura cognitiva de forma a assimilar os novos conhecimentos, isto através da criação de novos esquemas mentais. Em ambos os casos a estrutura cognitiva não sofre um “abalo”, leia-se, mantém-se inalterada, isto porque na teoria de Ausubel não se confirma uma alteração dos subsunçores; já na teoria de Piaget não se verifica a alteração ou a construção de esquemas de assimilação. Neste sentido torna-se possível interpretar os conceitos piagetianos à luz da teoria de aprendizagem significativa, uma vez que assimilar e acomodar podem ser compreendidos como dar significado a uma aprendizagem (Moreira, 1997).

De forma a que exista uma efetiva aprendizagem significativa, o professor tem um papel central na eliminação de algumas crenças que teimam em assombrar o ensino, uma vez que a facilitação da aprendizagem significativa está muito mais dependente da adoção de novas posturas por parte dos professores, do que de qualquer outro elemento. De entre as várias barreiras que persistem, destacamos: a crença de que um conceito para ser entendido tem de ser “descodificado” pelo professor, ora esta “descodificação” prévia de conceitos leva o professor para o centro da experiência de ensino-aprendizagem, ao invés de reservar esse lugar para os seus alunos; a crença de que os alunos não têm nem capacidade, nem interesse, para construir os seus conhecimentos. Não promover a construção de conhecimentos, proporciona aos alunos uma experiência mecânica de aprendizagem; a crença de que a aprendizagem é uma atividade passiva, quando vários pedagogos (ex.: Vygotsky) demonstram o contrário, leia-se, aprender é uma atividade dinâmica e interativa; por último destacamos a subordinação rígida ao currículo, todavia, este é um documento que permite alguma flexibilidade (Valadares, 2011).

1.3.2- Aprender com motivação

Tendo como base Coll et al. (2001) nos seguintes parágrafos deste sub-capítulo (exceto quando assinalado em contrário) pretendemos compreender o porquê de uns alunos aprenderem e outros não. Ora, o processo de aprendizagem implica a mobilização cognitiva estimulada por algum tipo de interesse. Assim, os autores mencionam que não há somente uma resposta, uma vez que neste processo há variados intervenientes, sendo que o equilíbrio pessoal, o autoconceito e a autoestima relacionam-se com o sucesso (ou não) da aprendizagem. Também Oliveira e Costa (2010) dizem-nos que um dos maiores desafios da classe docente na atualidade passa por conseguir ultrapassar a desmotivação dos alunos.

Como já fizemos menção no processo de aprendizagem existem diversos intervenientes, tais como o aspeto afetivo e o relacional. Assim, aquilo que se deseja proporcionar nas situações de ensino é mais do que produzir significados relativos aos conteúdos. Quando nos referimos à atribuição de significados, referimo-nos a processos cognitivos. Estes são movimentados pelo interesse e pela motivação, na qual podemos observar uma quebra do equilíbrio inicial, conduzindo a um desequilíbrio que leva o sujeito a atuar de modo a encontrar novamente o equilíbrio. Se este processo for bem sucedido o indivíduo terá apreendido Coll et al. (2001).

O processo de aprendizagem implica a mobilização cognitiva estimulada por algum tipo de interesse. Não existe somente uma resposta, uma vez que neste processo há variados intervenientes, sendo que o equilíbrio pessoal, o autoconceito e a autoestima relacionam-se com o sucesso (ou não) da aprendizagem. Oliveira e Costa (2010) indicam também que a motivação pode ser entendida enquanto um catalisador de esforços que visam atingir determinados objetivos. Ou seja, para que um indivíduo se sinta motivado concorrem fatores variados, nomeadamente: necessidade, pressão social, expectativas, incentivos, entre outros.

Uma hipótese implícita ao construtivismo é a de que sempre que estamos a aprender, estamos a criar a forma de como nos vemos, a nós e ao mundo, assim como a maneira de como nos relacionamos com ele. A disposição dos alunos para a aprendizagem significativa é um elemento fulcral para o um tratamento mais profundo da informação Coll et al. (2001).

Já na abordagem profunda, os alunos têm enquanto objetivo compreender o significado dos conteúdos estudados, relacionando-os com conhecimentos anteriores (*subsunções*). Por sua vez, a abordagem superficial, visa somente o cumprimento dos requisitos da tarefa. De notar que estas abordagens dizem apenas respeito à maneira que um estudante tem de encarar a matéria. Esta escolha entre abordagens é gerada na situação de aprendizagem (Coll et al., 2001; Richardson, 1994b).

Coll et al. (2001), referem também como importante a perceção dos alunos relativamente às aprendizagens significativas, uma vez que esta perceção terá influência nas suas estratégias de aprendizagem, sendo que estas variam conforme a intenção dos estudantes perante uma tarefa. Estas intenções relacionam-se com a motivação intrínseca e extrínseca, sendo estas situações sociais que envolvem outros significativos. A motivação intrínseca é construída a partir de interações quotidianas, não constituindo por isso uma característica do indivíduo.

O autoconceito é influenciado pelos resultados tidos nas situações de aprendizagem, sendo as crianças com mais autoestima as que apresentam melhores resultados. As representações que os professores fazem dos alunos influenciam as suas expectativas em relação aos estudantes. Porém as representações que os alunos fazem dos professores também podem determinar as suas atuações. Hoje em dia várias teorias apontam no sentido de que as expectativas podem levar a uma alteração do comportamento. Diversos fatores contribuem para gerar estas expectativas (ex.:o autoconceito, elemento central da aprendizagem) e podem contribuir para a manutenção de tratamentos educativos diferenciados e os alunos tendem a responder e a adaptar-se de formas distintas consoante os tratamentos educativos de que são alvo (Coll et al.,2001; Burns, 1982).

Os professores pensam ter maior influência e controlo sobre os bons alunos. Porém, tendem a atribuir os fracassos destes alunos a causas externas. Por sua vez, os seus êxitos, são atribuídos a fatores internos. Contudo, quando falamos em alunos não tão bem sucedidos, tende-se a atribuir o sucesso a causas externas e o fracasso a fatores internos. Caso o professor atribua o fracasso a causas externas (distração), o docente tem a possibilidade de intervir para a alteração desta situação. Por sua vez, se o professor atribuir o fracasso a causas internas, a atuação é bem diferente, pois a tónica é colocada na baixa de confiança e expectativas que o professor tem relativamente ao

aluno. Ribeiro (2011, p. 3) acrescenta que “a motivação não é somente uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor, pelo ambiente da sala de aula e pela cultura da escola” e que o próprio professor deve ser “um modelo de pessoa motivada”.

Funcionando enquanto esquema cognitivo, o autoconceito, se for negativo leva à confirmação de certas expectativas, agravando a autoestima. Esta situação conduz o aluno a um “ciclo vicioso” do qual é difícil sair. A autora julga que os resultados que são atribuídos a fatores internos tendem a ser mais impactantes na autoestima do que os resultados atribuídos aos fatores externos Coll et al. (2001).

O interesse dos alunos deve ser proporcionado, aliás vários autores advogam que o interesse se desenvolve na situação de ensino-aprendizagem. Não se pode partir do princípio que a matéria será do interesse de todos os alunos. A aprendizagem deve ser compreendida como um desafio, porém, alcançável pelo aluno, ainda que a resolução exija esforço. Se assim não acontecer, a aprendizagem deixa de ser um desafio, passando somente a ser um peso. Como mencionamos, uma das condições para a existência da aprendizagem significativa passa pela atribuição de significados, sendo que este é um fator que leva os alunos a envolverem-se de forma ativa Coll et al. (2001).

A motivação intrínseca relaciona-se com a construção de significados, com a opção pela abordagem profunda e com a aprendizagem significativa. De forma a otimizar a autoestima dos alunos, os professores devem partir de matérias já dominadas por estes, propor tarefas que se encontrem ao seu alcance, valorizar os seus resultados e o esforço realizado (Coll et al., 2001).

1.4- A importância da Planificação a Curto Prazo no processo de ensino-aprendizagem

Existem vários tipos de planificações porém, neste contexto limitamos a aplicação do conceito apenas à sala de aula. Segundo Zabalza (1994) há diversos tipos de planificações, tais como: a planificação a longo prazo (pensada para todo o ano letivo), planificação a médio prazo (desenvolvida em redor de unidades letivas ou de módulos, tendo por isso um momento próprio para a desenvolver) e a planificação a curto prazo (plano idealizado para cada aula). Em sentido mais lato, a planificação deve ser encarada como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (Zabalza, 1994, 48).

Antes demais importa sublinhar que quando procedemos ao processo de planificação fazemo-lo para diferentes intervenientes, tais como:

- Os alunos, de modo a que estes compreendam as finalidades das suas aprendizagens (Braga et al. 2004).
- O professor, para que exista uma reflexão sobre os conteúdos, métodos de trabalho e materiais a utilizar (Braga et al. 2004). O processo de planificação permite uma correta organização de atividades tendo sempre em vista a sua eficácia pedagógica, bem como, auxilia na diminuição da insegurança do docente diante da tarefa de ensinar (Roldão, 2005).
- A escola, pois permite a coordenação interdisciplinar, possibilitando um trabalho consciente por parte dos docentes (Braga et al. 2004).
- Os pais, possibilitando-lhes o acompanhamento do trabalho dos filhos; (Braga et al. 2004).
- A sociedade, uma vez que a escola sensibiliza para os valores e, simultaneamente, para a melhoria da qualidade de vida (Braga et al. 2004).

Como temos vindo a observar a atividade dos professores não se desenrola somente em sala de aula, a planificação das aulas é uma das tarefas “extra sala de aula” com que os professores têm de lidar. Refletir sobre a planificação do processo de ensino implica dar resposta a uma série de questões intrínsecas ao ato de ensinar, e que

Zabalza (1994) enumera-as como sendo: o que vou ensinar?- a seleção dos conteúdos; o que pretendo que os alunos aprendam?- diz respeito à formulação dos objetivos de aprendizagem que os alunos deverão atingir; como fazer para que os alunos realizem as aprendizagens?- exige a seleção de estratégias, de atividades e dos recursos; onde?- relaciona-se com o espaço onde a aula irá decorrer; quando e quanto?- respeitante à previsão da data e do tempo estabelecido para o desenvolvimento da aula que está a ser planificada; e, por último, a verificação das aprendizagens.

Nesta breve reflexão relativa à planificação, a nossa atenção focar-se-á somente na planificação a curto prazo, não por desprezarmos as outras modalidades, mas antes por ser o tipo de planificação que mais utilizámos ao longo do percurso da prática letiva supervisionada. A planificação é uma proposta individual de intenções que obedece a um princípio básico que é o ser dinâmica, isto é pode mudar sempre que o docente o entenda necessário. Assim, o professor não é “escravo” da planificação, porque os alunos surpreendem constantemente levantando questões que não estavam previstas. O professor deve demonstrar essa capacidade complexa de estar à altura de responder a questões colocadas sem as ter preparado. Deve igualmente ter a humildade para, se por acaso não souber a resposta comprometer-se perante os alunos a dar a resposta na aula seguinte.

Sendo pensada para cada aula, a planificação a curto prazo é, de entre as outras, a mais específica, contudo, à semelhança da planificação a médio prazo é bastante pessoal: um modelo utilizado por um professor pode não ter qualquer utilidade prática para outro (Zabalza, 1994). Por conseguinte, o ato de planificar, como defendemos atrás, é personalizado e por isso não existem duas planificações iguais.

Apesar da curta experiência que temos tanto em sala de aula, bem como de contactos mais aprofundados com professores do ensino obrigatório, confirmamos a existência de vários modelos da planificação a curto prazo, nomeadamente os modelos apresentados pelos colegas de mestrado em uso noutras escolas, sendo esta a “prova” do carácter pessoal deste modelo que utilizámos.

É possível afirmar-se que a planificação a curto prazo funciona enquanto espelho da forma como o professor compreende o processo de ensino-aprendizagem. Neste modelo cabe toda a aula, isto é, todas as estratégias e atividades que se irão desenrolar

ao longo da aula, todos os objetivos a cumprir para cada conteúdo que nos propomos tratar, cada conceito considerado relevante, não esquecendo que este modelo contém também o sumário, o tempo previsto para cada atividade e a forma como os alunos serão avaliados (Arends, 1999).

No decorrer do ano letivo e tendo como foco a ação que se desenrola no contexto de turma, é imprescindível a elaboração de planos a curto prazo, cuja amplitude é pequena, visto que corresponde às ações que visam a concretização dos conteúdos do plano a médio e longo prazo. Importa frisar que o facto de se elaborar uma planificação é tão importante como ser-se capaz de a colocar de lado quando o contexto assim exige.

A aula deve ser dinâmica e viva, porque sabemos bem que os métodos não são ativos nem passivos, mas sim o modo como o professor os utiliza. Existem múltiplos fatores que podem contribuir para que se coloque (ainda que por pouco tempo) a planificação de lado, nomeadamente o *feedback* dos alunos. Contudo o fio condutor patente numa planificação nunca pode ser “perdido” (Proença, 1990). Com isto pretendemos mostrar que a planificação não deve ser tida como algo rígido, tal como foi salientado, sendo antes algo flexível que, possibilita ao professor a introdução de novos elementos se o contexto assim o exigir, mas sem nunca se perder o seu sentido primordial (Proença, 1990; Zabalza, 1994). Concluindo, a planificação deve funcionar como um guião orientador das ações a desenrolar em sala de aula, todavia não deve ser rígido, no sentido em que deve permitir ao professor as alterações necessárias para que a aprendizagem dos alunos se verifique. Como mencionámos anteriormente, o professor deve planificar tendo em vista o aluno, porque só assim é que as alterações à planificação inicial fazem sentido, continuando a funcionar como um fio condutor (Braga et al. 2004).

1.5-Teorias da Educação

Jean Piaget

*O ser humano é ativo na construção
do seu conhecimento e não uma massa
disforme a ser moldada pelo professor.*

Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça) em 1896, tendo morrido em Genebra aos 84 anos corria então o ano de 1980. Ao criar a teoria Cognitiva, a qual será adiante explicada, Piaget inscreveu o seu nome na história da Psicologia (Bertrand,2001).

Piaget coloca a tónica da sua teoria em duas questões essenciais: nos processos cognitivos e no desenvolvimento da forma de como adquirimos conhecimento, isto através dos estádios de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1971). Assim, esta teoria de Piaget procura explicar o modo de construção de conhecimento de um indivíduo.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de contínuas alterações das estruturas mentais. Sendo que a construção de conhecimentos se verifica quando se são ações que provocam um desequilíbrio na estrutura cognitiva de um indivíduo e este não é capaz de lhe dar qualquer resposta, assim, e de maneira a restabelecer o equilíbrio na estrutura cognitiva ocorre um processo de adaptação. Este processo de adaptação pode ocorrer de duas formas: **assimilação** (no qual o indivíduo acessa aos seus conhecimentos prévios de maneira a dar resposta a este conflito. Na assimilação, os novos conhecimentos são incorporados na estrutura cognitiva de um indivíduo, passando a constar da sua “base de dados” sempre que existirem situações perante as quais não consegue dar resposta). Outra forma de “ajuste” da estrutura cognitiva foi apelidada de **acomodação**, na qual se verifica uma alteração desta estrutura (Piaget, 1978).

Desta forma, Piaget (1971) teorizou os Estádios de Desenvolvimento Cognitivo, que abarcam quatro níveis sequenciais, os quais se vão tornando mais complexos e simultaneamente integrados nos estádios anteriores. Esta teoria visava clarificar

algumas questões relacionadas com o desenvolvimento cognitivo. Os estádios pensados por Piaget (1971) são os seguintes:

- **Estádio sensório-motor** (desde o nascimento até por volta dos 18 meses. Neste estágio a inteligência da criança desenvolve-se a partir de ações motoras e de atividades baseadas nos sentidos).
- **Estádio pré-operacional** (dos 18 meses até aos 7 - 8 anos. Este estágio caracteriza-se pelo progressivo uso da linguagem e também do pensamento simbólico).
- **Estádio das operações concretas** (dos 7 anos até aos 13. Neste estágio a criança inicia a construção de estruturas lógicas de maneira a explicara as suas experiências, não existindo ainda a abstração).
- **Estádio das operações formais** (depois dos 12 anos. Atinge-se o pensamento abstrato e conceptual. Surge o raciocínio hipotético-dedutivo, a partir do qual é possível retirar conclusões e implicações).

Paulo Freire

A educação não transforma o mundo.

A educação muda as pessoas.

As pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Paulo Freire nasceu no Recife (Brasil) em 1921, tendo morrido em 1997 na cidade de São Paulo. Este pedagogo começou a sua carreira enquanto professor de português, tendo-se interessado entre os 19 e os 22 anos pela área das teorias da comunicação. Neste contexto inicia o seu trabalho junto de pescadores e lavradores, onde rapidamente verifica o impacto das diferenças sociais na aprendizagem da língua, a partir deste momento Freire dedica-se a combater o analfabetismo entre adultos, isto através da formação de pais e professores. A utilização desta metodologia visava a reflexão sobre as condições sociais e culturais (Bertrand, 2001).

A metodologia da formação foi bastante utilizada nos anos 50 nas campanhas de alfabetização, contudo o processo acaba por ser interrompido em 1964, aquando do Golpe de Estado. O novo governo brasileiro prendeu Paulo Freire por uns dias e de seguida o pedagogo viu-se forçado a ir para o exílio, onde permaneceu durante 16 anos (Bertrand, 2001).

Segundo a Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970) deve existir um contrapoder em objeção ao opressor. Desta feita surgem duas teorias, sendo uma produto da outra. Assim, existe a **Teoria Antidialógica**, a qual é utilizada pelos opressores de maneira a ministrar os ensinamentos desejados ao professor, que se tornará um instrumento de opressão. Em resposta a esta teoria surge a **Ação Dialógica**, a qual sugere a existência de um diálogo, sem hierarquias, entre o professor e o aluno. Nesta teoria os conteúdos lecionados devem fazer parte da realidade dos alunos, assim o “papel do professor consiste em encontrar e representar (por exemplo, através de uma fotografia ou de um diapositivo) uma situação característica, que pertença à vida quotidiana das crianças” (Bertrand, 2001, p.161), querendo isto dizer que os conteúdos ministrados devem ir de encontro às necessidades dos alunos.

Antoine De La Garanderie

*O espírito dos alunos não é uma
tábua rasa in qua nihil scriptum.*

Antoine De La Garanderie

Antoine De La Garanderie nasceu em França no ano de 1920, tendo morrido em Paris em 2016. De La Garanderie publicou inúmeras obras relacionadas com as características cognitivas e com os métodos de trabalho dos alunos. Na sua opinião cada aluno é único, possuindo por isso diferentes métodos de trabalho, aptidões escolares ou formas de tratar a informação. O pedagogo advoga que o espírito dos alunos não é uma tábua rasa, sendo sim um espírito carregado de experiências e conhecimentos. Antoine De La Garanderie afirmou que os alunos têm hábitos de comportamentos mentais que se podem tornar obstáculos, e que quando um professor tenta alterá-los “o aluno resiste pelo meio de uma espécie de instinto vital de conservação pedagógica” (Bertrand, 2001, p.81).

Garanderie, numa das suas obras afirmou que não existe pensamento sem imagem, sendo que esta funciona como forma de compreensão e de memorização de qualquer assunto. Tendo também constatado que os hábitos evocativos podem sintetizar-se em duas famílias pedagógicas: os **visuais** e os **auditivos** (La Garanderie, 1983). Esta diferenciação surgiu em finais do século XIX, pela “mão” de Carnot, um neuropsiquiatra francês (Bertrand, 2001).

Ora, quem é visual tende a representar a realidade criando uma imagem mental visual. Por sua vez, os auditivos processam a informação recorrendo a imagens verbais ou auditivas (La Garanderie, 1983).

Este pedagogo francês acreditava na existência de uma relação entre o hábito evocativo e a competência na escola. Assim, propôs uma pedagogia baseada nestes hábitos evocativos, isto, claro está, tendo em consideração a maneira de como cada um trata a informação (La Garanderie, 1983).

Lev Vygotsky

*O saber que não vem da
experiência, não é realmente saber.*

Lev Vygotsky

Em 1896, na Rússia, nasceu Lev Vygotsky, tendo morrido aos 37 anos (em 1934), deixando uma obra que continua por completar. Vygotsky, através dos seus estudos propõe uma psicologia socio-histórica, uma vez que na sua opinião, o espírito humano se enquadra num processo social e histórico (Bertrand, 2001).

Ao longo dos seus trabalhos, Vygotsky, apresenta os seus princípios pedagógicos, de entre os quais se destacam: o combate a uma educação académica, pois na visão do pedagogo este tipo de educação não permite o desenvolvimento de competências gerais como: a “memória, a atenção, o poder de observação, a concentração e a competência para raciocinar; a ligação entre o crescimento e a aprendizagem; a mediação cultural; e o desenvolvimento da zona proximal” (Bertrand, 2001, p.132)

De forma a descrever o amadurecimento das capacidades das crianças, Vygotsky (1978), conceptualizou a teoria da zona de desenvolvimento proximal, definindo-a como o intervalo entre dois estados “o de desenvolvimento atual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliada por alguém” (Bertrand, 2001, p.132). este segundo estado, o nível de desenvolvimento, analisa a capacidade de progresso, por sua vez o desenvolvimento atual considera o desenvolvimento passado.

A educação insere-se neste estado de desenvolvimento possível, sendo que professor tem o papel de mediador, cuja função passa por proporcionar aos seus alunos experiências adequadas ao seu crescimento. Esta zona de desenvolvimento é, segundo Vygotsky, social e cultural, por isto o contexto da aprendizagem exerce influência sobre as aprendizagens. O professor também entra nesta equação, uma vez que também ele influencia o aluno, sendo que este tende a reproduzir os comportamentos que observa no docente. Por tudo isto, o professor é um elemento central na educação de crianças e jovens (Bertrand, 2001).

David Ausubel

*Se construiste castelos no ar,
o teu trabalho não está perdido;
agora coloca bases por baixo deles.*

David Ausubel

David Ausubel nasceu em 1918 em Nova Iorque, tendo morrido em 2008 na mesma cidade. Ausubel destacou-se na área da Psicologia da educação, fazendo-o através da sua teoria da aprendizagem significativa. Com este princípio teórico, Ausubel, mostra-nos que os estudantes tendem a aprender através de experiências de aprendizagem significativa, nas quais os saberes prévios (*subsunçores*) são um fator determinante para que se verifiquem novas aprendizagens, provando-o com a seguinte passagem: “[...] razão por que os alunos desenvolvem frequentemente um mecanismo de aprendizagem memorizada numa matéria de aprendizagem potencialmente significativa prende-se ao facto de aprenderem, a partir de lamentáveis experiências anteriores, que as respostas substancialmente correctas que não estejam em conformidade, de forma literal, com aquilo que o professor ou manual escolar afirmam não têm qualquer crédito por parte de alguns professores. Outra razão consiste no facto de, por possuírem um nível geralmente elevado de ansiedade ou por terem fracassado repetidas vezes numa determinada disciplina (que reflecte, por sua vez, uma aptidão relativamente baixa ou um ensino inadequado), não possuem confiança suficiente na capacidade de aprenderem de forma significativa; logo, acreditam que não têm alternativa para fugirem à aprendizagem por memorização. (Esta situação é muito familiar aos professores de matemática, devido à prevalência generalizada do ‘choque dos números’ ou ‘ansiedade dos números’ em crianças em idade escolar, bem como em estudantes universitários). Além disso, os alunos podem desenvolver um mecanismo de aprendizagem por memorização se forem pressionados a exibirem fluência, ou a ocultarem, em vez de admitirem e remediar, gradualmente, deficiências existentes na compreensão genuína. Nas circunstâncias acabadas de referir, parece menos difícil e mais importante criar uma falsa impressão de compreensão fácil, através da memorização de alguns termos ou frases chave, do que fazer-se um esforço genuíno em compreender o que estes significam. Os professores

subestimam frequentemente o facto de os alunos se tornarem muito hábeis na utilização de termos abstractos com uma adequação aparente, quando são obrigados, embora a compreensão dos conceitos ou proposições subjacentes seja, virtualmente, nula” (Ausubel, 2003, p.72).

SEGUNDA PARTE - CONTEXTO ESCOLAR DE LECIONAÇÃO

2.1- Caracterização da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

A Escola Secundária D. Luísa de Gusmão localiza-se no topo de uma das Sete Colinas de Lisboa, mais concretamente na Penha Franca. Esta escola secundária pertencente ao Agrupamento Nuno Gonçalves, o qual se situa na zona centro-oriental da cidade de Lisboa. Foi constituído por decisão ministerial, abrangendo alunos oriundos de freguesias tão diversas como as dos Anjos, da Graça, da Pena e da Penha de França.

2.1.1– Síntese da história da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão: de 1949 à atualidade

Finda a II Guerra Mundial acontecem grandes mudanças no ensino, nomeadamente em Portugal. Vários setores da sociedade portuguesa participam, a partir de 1949, na elaboração de reformas que visavam o ensino técnico e profissional, mas também alterações a nível curricular. É neste contexto que, à semelhança de outras, surge a Escola D. Luísa de Gusmão, sendo esta uma escola de ensino técnico dirigido para raparigas.



Fig. 2- Fachada frontal da Escola D. Luísa de Gusmão.

Nos conselhos escolares, a presença de representantes da Mocidade Portuguesa Feminina era uma constante, sendo que estas participavam, inclusivamente, na escolha de professores.

Quando analisadas atentamente as atividades da Mocidade Portuguesa Feminina, denota-se que as mesmas expressam as representações sexistas da época. Assim, as propostas de ensino iam no sentido de preparar as meninas,

futuras mulheres, esposas e mães, para a obediência, caridade, trabalho e recato, sendo que a Mocidade Portuguesa Feminina ressaltava ainda a importância da aquisição de competências, por parte das jovens, para uma melhor integração plena na vida doméstica.

Desde cedo que estas jovens que frequentavam o ensino público participavam na criação de peças de enxoval para famílias carenciadas, durante este processo aprendiam a costurar, enquanto lhes eram incutidos os valores da caridade, os quais eram essenciais para serem boas mães e boas esposas. Sendo este o contexto político, aquando da redação em 1954 do documento “O recato, a angélica simplicidade”, por parte da direção da Escola Industrial D. Luísa de Gusmão.

A Escola Industrial D. Luísa de Gusmão é uma construção anterior a 1956, estando concluída em 1958. Contudo, existem referências a obras no edifício escolar em anos posteriores, ou seja, em 1959 e em 1961. O arquiteto do dito edifício é desconhecido, todavia sabe-se que esta é da responsabilidade da Junta de Construções do Ensino Técnico e Secundário.

É de salientar a existência de referências, ainda que escassas, sobre o funcionamento da mesma na escola, durante os seus primeiros anos, na Costa do Castelo.

O ensino ministrado na Escola D. Luísa de Gusmão era afeto às exigências curriculares inerentes a um Curso de Formação feminina, o qual se enquadrava na reforma do ensino técnico e profissional de 1948. As alunas interessadas em ingressar neste curso podiam apenas fazê-lo depois de terminarem o ciclo preparatório. A estrutura do curso era então composta, além do Português, Matemática ou Formação Geral, por disciplinas como: Economia Doméstica, Desenho, Datilografia, Religião e Moral, Noções de Higiene e Puericultura, Enfermagem e Oficina, sendo esta última a que tinha mais carga horária, cerca de 62 horas.

O espaço escolar da altura era bastante semelhante com o que nos deparamos atualmente, porém contrariamente ao que se passa nos nossos dias, as alunas apresentavam-se diariamente, tal como as professoras de bata, isto por uma questão de higiene.

Depois de concluído o Curso de Formação feminina as alunas que desejavam prolongar os seus estudos, no caso da Escola Industrial D. Luísa de Gusmão, podiam optar por cursos especializados, sendo que esta escola foi uma das que foi contemplada com o curso de especialização de modista de vestidos, de chapéus e de roupa branca mas também de bordadora- rendeira.

Os objetivos implícitos aos Cursos de Formação feminina prendiam-se com a necessidade de preparar as raparigas para os cursos de especialização e para as suas futuras funções de típicas donas de casa. De notar que esta formação doméstica respondia ao ideal político vigente na época, o qual atribuía à mulher o papel crucial no seio do lar, devido à sua predisposição para ser mãe e esposa.

Posteriormente á “Primavera Marcelista”, José Hermano Saraiva, Ministro da Educação da época, implanta uma reforma por via de diversas medidas legislativas, a qual transformaria a Escola D. Luísa de Gusmão numa Escola Industrial e Comercial. Assim, a Escola D. Luísa de Gusmão passaria a ser um dos locais onde era ministrado o Ensino do Curso Geral de Comércio, e enquanto estabelecimento onde eram realizados os estudos preparatórios para os institutos comerciais, esta situação manteve-se entre 1970 e 1975.

Dada a Revolução dos Cravos, mais precisamente entre os anos de 1975 e 1977, enquanto não vigorava a reforma do ensino unificado, a qual pôs termo ao ensino técnico, esta escola ainda se assumiu como Escola Técnica preparando profissionais para o mercado de trabalho.

Atualmente, a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, inserida no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, leciona dois graus de ensino de cursos gerais, o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário, oferecendo ainda cursos profissionais e técnico-profissionais. Isto de forma a permitir aos alunos um leque de opções educativas que se pretendem de qualidade e alternativos ao Ensino Superior.¹

¹ Todo o texto relativo à História da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, foi baseado em informações atenciosamente cedidas pela Professora cooperante, a Dra. Isabel Cluny;

A Escola nos dias de hoje encontra-se em condições razoáveis, estando as salas de aula equipadas com dispositivos tecnológicos indispensáveis ao ensino que se ministra atualmente, porém, achamos conveniente destacar que nem sempre estes equipamentos funcionam em pleno, por exemplo no exercício da prática de ensino supervisionado deparámo-nos com projetores e sistemas de som que não funcionavam em várias salas de aula, computadores sem sistema operativo, ausência de telas para a projeção, dificuldades constantes no acesso à internet, além de outras variantes que, indiretamente, condicionam a prática do ensino e o bem-estar dos alunos tais como, salas pouco climatizadas, devido à falta de condições de refrigeração ou ar condicionado. Apesar da modernização da escola, ainda encontramos elementos decorativos que nos remetem para tempos já distantes. Assim, destacamos os painéis de Severo Portela, localizados nos átrios interiores.

No exterior da escola a arte é também uma realidade, uma vez que em algumas das paredes desta infraestrutura se encontram revestidas com painéis de azulejos do mestre Querubim Lapa.



Fig. 3- Painel de azulejos de Querubim Lapa presente na Escola D. Luísa de Gusmão.

2.1.2- A escola atualmente: análise SWOT da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

A análise SWOT (*Streghts, Weaknesses, Opportunities and Threats*, em português: pontos fortes; pontos fracos; oportunidades e ameaças) é uma ferramenta de gestão utilizada para fazer uma análise do meio envolvente de uma organização. Permite, assim, identificar onde devem ser alteradas ou mantidas as estratégias que visam melhorar processos de trabalho e resultados. Esta ferramenta tem como objetivo dois tipos de análise: ao ambiente interno da organização, através dos pontos fortes e fracos, e ao ambiente externo – oportunidades e ameaças (Kotler, 2000). Utilizando o método de Michael Porter e a análise dos seguintes documentos: a avaliação externa da escola

por por parte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2011) - a única disponível no *site* do agrupamento - o *ranking* elaborado pelo jornal Observador em parceria com a Nova School of Business and Economics (Carriço, 2016), e ainda a partir da observação que fizemos durante o período da nossa prática letiva supervisionada, apresentamos a seguinte análise SWOT:

<div data-bbox="316 568 432 674" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • 78% dos professores estão nos quadros. • Localização (escola servida por autocarros e a cerca de 10 minutos do metro). • Quadro de Excelência e de Valor (valorização dos resultados dos alunos e promoção da motivação). • Trabalho cooperativo e boas práticas, levados a cabo por pequenos grupos de docentes, com impacto na sua motivação e nos resultados obtidos pelos alunos. 	<div data-bbox="1262 577 1378 683" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Posição no <i>Ranking</i> Nacional (531º) <ul style="list-style-type: none"> → Grande percentagem de chumbos na escola (40.4%). → Estabelecimento de ensino de Lisboa com a posição mais baixa no Ranking. • Infraestrutura (sem intervenção e antiquada). • Recursos tecnológicos pouco operativos. • Disposição de algumas salas de aula.
<div data-bbox="323 1590 440 1695" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • 450º Ranking da promoção do Sucesso escolar (margem para melhoria) • Utilizar a multiculturalidade para promover a integração de 	<div data-bbox="1262 1592 1378 1697" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Dada a localização da escola numa zona multicultural, o ensino da língua portuguesa a alunos estrangeiros deveria ser mais eficaz.

<p>alunos, bem como para despertar o interesse da comunidade para outras culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o legado histórico e artístico que a escola dispõe. • Modernizar os recursos tecnológicos, podendo isto traduzir-se na melhoria do sucesso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A desvalorização da importância da escola por parte de encarregados de educação de algumas culturas e comunidades. • Desinteresse dos alunos estrangeiros promovido pela falta de compreensão da língua portuguesa. • 27.7% de alunos carenciados.
---	--

No que diz respeito à análise interna da escola, podemos verificar que esta se destaca com alguns pontos positivos, como a localização privilegiada ou a grande maioria de docentes com estatuto efetivo pertencentes aos quadros. Este último aspeto permite que haja menor período de habituação dos docentes e facilita o planeamento e compromisso a longo prazo, ajudando a existência de práticas positivas na organização escolar.

Por outro lado, a percentagem de chumbos e média dos alunos, as fracas infraestruturas e os escassos e ineficazes recursos técnicos e tecnológicos fazem com que esta escola secundária apresente pontos fracos graves que se traduzem em dificuldades diárias para a comunidade escolar.

No que diz respeito a uma análise dos fatores externos que poderão ajudar (ou prejudicar) a instituição no futuro, destacamos a posição no *Ranking* da promoção do Sucesso escolar – esta indica que a escola tem margem de manobra para melhorar, uma vez que está várias posições acima neste campo do que no *ranking* nacional de aproveitamento escolar em exames. Esta situação corresponde ao facto de ser uma

escola pública que, por isso tem as porta abertas, significando isto que está pronta receber todos aqueles que a procuram.

Também a multiculturalidade da zona circundante da escola e dos seus alunos, assim como o legado histórico e artístico da mesma são oportunidades que poderão ser aproveitadas de futuro. Por fim, a modernização tecnológica e o rápido crescimento tecnológico da nossa sociedade serão, sempre que possível, uma oportunidade de melhorar o sucesso da instituição no futuro.

Infelizmente, a análise externa revela também algumas ameaças ao sucesso da instituição, nomeadamente a dificuldade de alunos estrangeiros e carenciados em integrarem-se na cultura escolar.

2.2-A Professora Cooperante

Inserida no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola D. Luísa de Gusmão, na qual exerce a função de Delegada de História e Orientadora do Núcleo de Estágio, a Prof^ª. Doutora Isabel Maria de Araújo Lima Cluny é insere-se no quadro de docentes desta escola, sendo também Diretora de Turma do 12ºB (2016/2017). Destacamos a sua vasta experiência na área docência, contando com quase 40 de serviço (36 dos quais na escola onde nos encontramos a estagiar).

A Prof^ª. Doutora Isabel Cluny é doutorada em História e Teoria das Ideias Políticas, sendo a sua Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Universidade Nova de Lisboa em 2003, cujo título é “O Conde de Tarouca e a Diplomacia na Época Moderna”, é também Mestre em História das Ideias (1997) pela mesma Faculdade. Relativamente ao 1º ciclo do Ensino Superior, a Prof^ª. Doutora Isabel Cluny, licenciou-se em 1980 pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

A somar à sua experiência no ensino básico e secundário, a Professora lecionou também em instituições de ensino superior, tem diversas obras publicadas, pertenceu a variadas organizações de colóquios e em 2008 recebeu prémios da Academia Portuguesa da História e da Fundação Gulbenkian.

A acrescentar à experiência de docência, a Prof^ª. Doutora Isabel Cluny coordena também o projeto Sensibilizar para o Holocausto em parceria com a Junta de Freguesia de Arroios, com MemoShoá (Associação de Memória e Ensino de Holocausto) dirigida por Esther Muckznik, vice-presidente da Comunidade Israelita de Lisboa (CIL). A professora dá também apoio ao Ensino Especial na Escola D. Luísa de Gusmão.

Devido à atenção e ao apoio prestado, tal como aos alunos, agradecemos, novamente, à Prof^ª. Doutora Isabel Cluny.

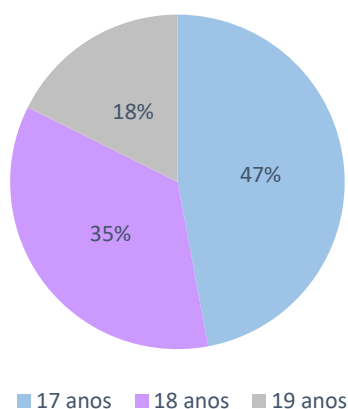
2.3- Caracterização da turma do 12ºB do ano letivo 2016/2017 da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Na aula do dia 19 de Abril de 2017 realizámos um inquérito (Anexo 1) através de um questionário com questões de escolha múltipla e aberta, com o objetivo de caracterizar a turma do 12ºB da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão da forma mais precisa possível. Esta turma era constituída, segundo um relatório final referente ao 2º período, por 22 alunos. Porém, aquando da nossa prática letiva supervisionada nunca observámos mais do 16 ou 17 alunos nas aulas de História. As conclusões seguintes têm como base a amostra de 16 alunos que responderam ao inquérito.

2.3.1- Caracterização demográfica e social

A turma é constituída maioritariamente por alunos do sexo feminino (dos 16 alunos inquiridos 2 são do sexo masculino), sendo que 50% dos inquiridos tem mais de 17 anos.

Distribuição por idades dos alunos da turma do 12ºB

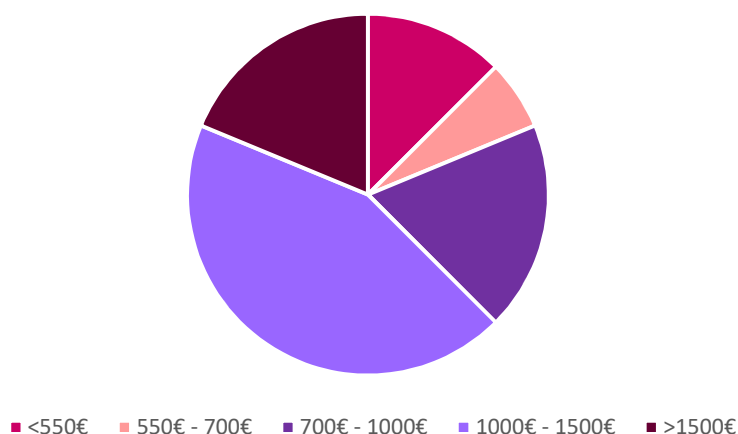


De entre os indivíduos inquiridos 50% lida diariamente com um agregado familiar constituído por 3 ou 4 pessoas, no entanto 25% dos estudantes inquiridos têm um agregado familiar numeroso (composto por mais de 4 pessoas) e os restantes 25%

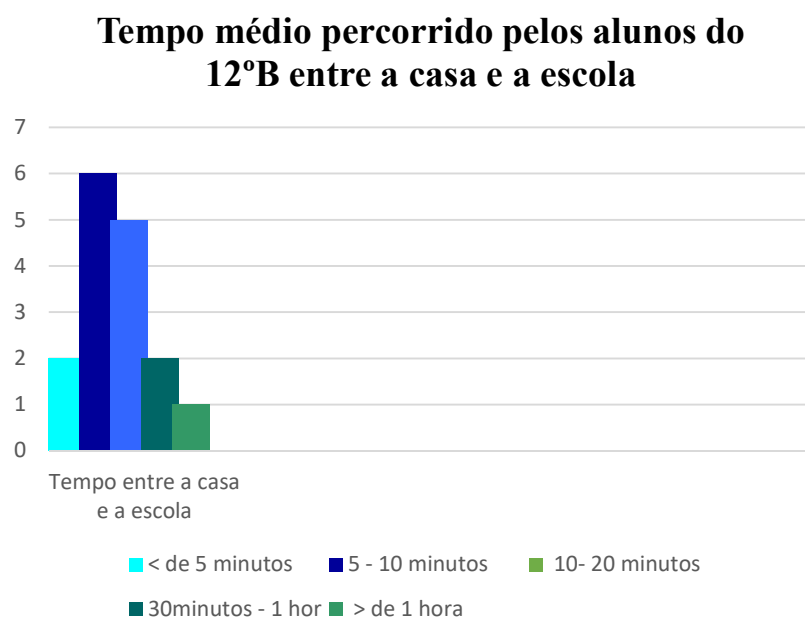
declararam ter apenas 2 pessoas na composição deste agregado familiar – significa isto que 4 alunos habitam apenas com um familiar.

Numa análise à condição económica dos inquiridos podemos constatar que a maioria dos alunos, cerca de 44%, declara ter rendimentos no agregado familiar entre os 1000€ e os 1500€. Por outro lado, cerca de 19% vive com rendimentos interiores a 700€ no seio do agregado familiar. É ainda de salientar que 5 alunos contam com o auxílio da Ação Social Escolar (ASE) sendo que 1 se insere no Escalão A do ASE. Assim, como se revela pertinente mencionar a existência de dois elementos estrangeiros na turma, sendo um nepalês e outro senegalês, evidenciando ambos dificuldades na compreensão da língua portuguesa.

Rendimento médio do agregado familiar do alunos da turma do 12ºB



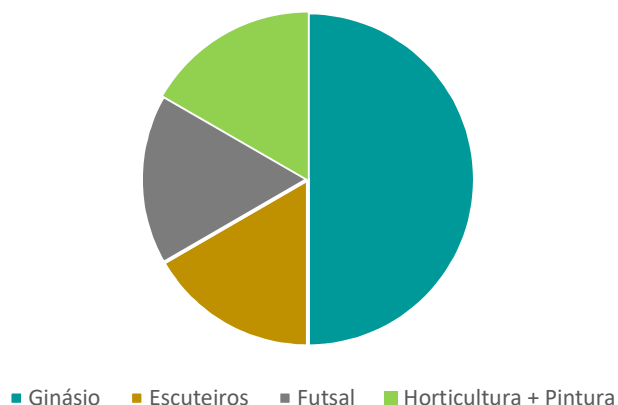
75% dos estudantes inquiridos deslocam-se a pé para a escola, sendo que 50% destes demora menos de 10 minutos nesta percurso.



De forma indireta mas pertinente podemos ainda caracterizar a condição económica e social através do acesso ao computador e à internet na residência de cada estudante inquirido. Neste campo, é possível verificar que todos os inquiridos têm acesso à internet e apenas 2 não têm computador em casa.

Por último, no que respeita a atividades extra-curriculares, 37.5% pratica este tipo de atividades, sendo que a esmagadora maioria não considera que estas condicionem o seu tempo de estudo. Como nota, constatamos que estas atividades se dividem entre ginásio, escuteiros, futsal, horticultura e pintura.

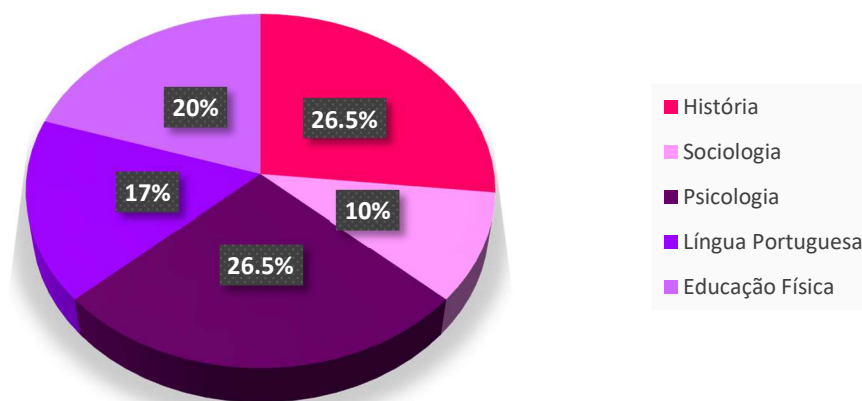
Atividades extra- curriculares



2.3.2- Caracterização dos hábitos de estudo

De seguida destacamos alguns gostos e hábitos de estudo relativos às práticas de estudo da amostra. Em primeiro lugar podemos verificar que as duas disciplinas preferidas dos alunos inquiridos são História e Psicologia, sendo que Língua Portuguesa e Educação Física são também disciplinas bastantes populares entre a amostra. Por sua vez, Sociologia, é de longe a disciplina que menos alunos atrai.

As duas disciplinas preferidas dos alunos da turma do 12ºB



Apesar de estarem entre as disciplinas preferidas, História e Psicologia, destacam-se também entre as disciplinas onde os alunos inquiridos sentem maiores dificuldades. Através da análise de um relatório respeitante ao 2º Período, podemos observar que a média da disciplina de História é de 11.12, sendo que 4 alunos da turma têm notas entre 0-7 valores (História é a única disciplina onde existem na turma notas inferiores a 8), 2 alunos apresentam resultados entre 8-9 valores, 7 estudantes têm notas entre 10-13 valores, 4 dos alunos têm notas entre o 14-17, não havendo nenhum aluno na turma com resultados entre 18-20. Podemos ainda constatar que os elementos do sexo feminino tiveram notas mais elevadas que os elementos do sexo masculino. Por último, mencionamos que 3 alunos ficaram retidos em anos anteriores e cerca de 81% da amostra não tem ajuda no estudo em casa.

2.3.2- Caracterização relativa à disciplina de História

Mesmo destacando-se entre as disciplinas onde os estudantes sentem mais dificuldades, somente 1 dos alunos inquiridos frequenta explicações desta disciplina fora da escola. Curiosamente, quando questionados sobre as três palavras que, para os alunos melhor descreve a disciplina de História, o vocábulo mais utilizado foi “Interessante” seguido de “Complexa”.



Fig. 4- Alguns adjetivos utilizados pelos alunos do 12ºB para caracterizar a disciplina de História.

Numa questão de “Sim ou Não” sobre se gostam da disciplina de História, cerca de 69% dos estudantes inquiridos responderam que “Sim”, no entanto 10 dos 16 inquiridos admitiram ter dificuldades nesta disciplina.

Relativamente às aulas, os estudantes inquiridos manifestaram vontade que durante estas fossem utilizados mais recurso tecnológicos e que lhes fossem solicitados mais trabalhos entre pares (de grupo). Gostariam ainda de ver mais filmes relacionados com eventos históricos, assim como, preferiam que as aulas fossem mais curtas. Também um maior número de visitas de estudo e a utilização de recursos para além do livro são vontades manifestas dos inquiridos.

As maiores dificuldades apontadas pelos estudantes são:

- Compreender os eventos estudados;
- Ordenar cronologicamente os eventos históricos;
- Contextualizar os eventos históricos;
- Compreender alguns conceitos históricos;
- Manter a concentração durante a aula toda.

Por outro lado a amostra discorda que sejam dificuldades acompanhar o discurso da Professora ou em expor-lhe as suas dúvidas.

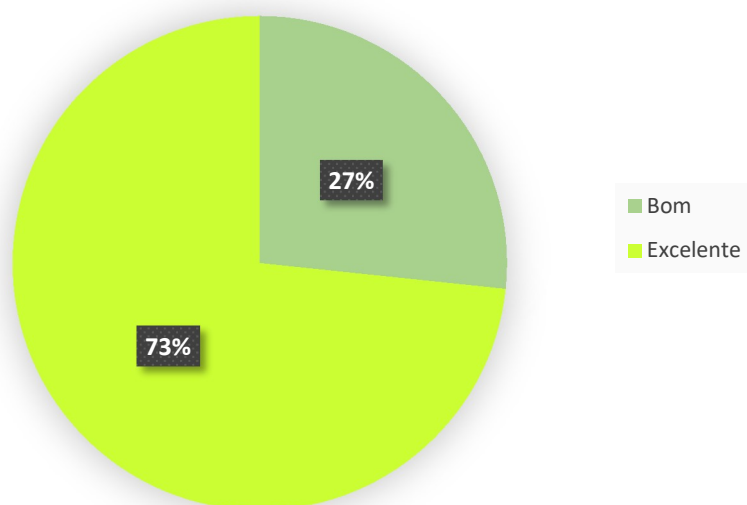
Cerca de 69% dos alunos inquiridos consideram a disciplina de História importante para o futuro. Quando questionados sobre as razões por que consideram ou não a disciplina de História importante, as respostas agrupam-se em quatro tópicos diferentes. Como razões importantes os alunos inquiridos consideram que a utilidade da disciplina de História prende com o aumento da sua cultura geral, a prevenção do futuro e a compreensão da atualidade. Noutro sentido, três alunos consideram que a disciplina de História não é relevante para o seu futuro individual.

Verificamos ainda que os estudantes inquiridos consideram a carga horária da disciplina suficiente para que obtenham sucesso no Exame Nacional. Como nota final, destacamos a vontade de 81% dos inquiridos de continuar os estudos a nível superior, sendo que apenas 3 dos estudantes da turma têm pais licenciados.

2.4- Avaliação dos alunos nas aulas lecionadas

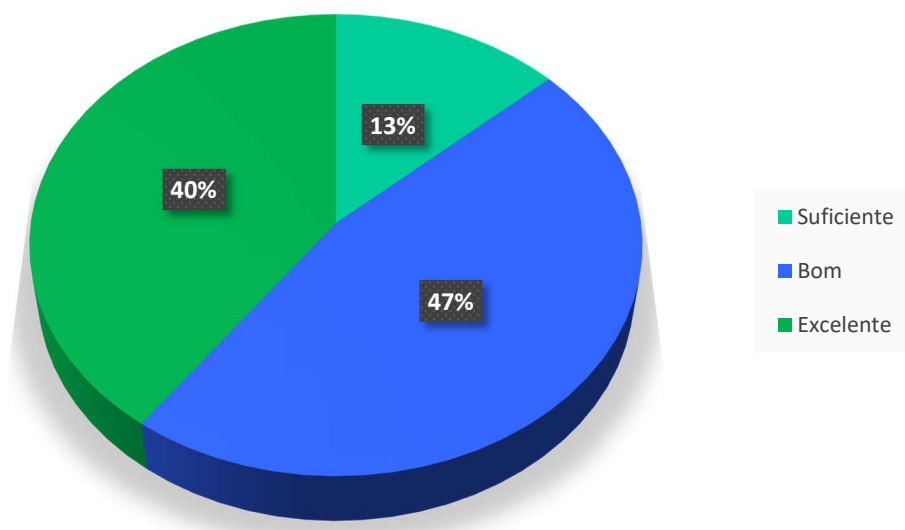
De um segundo inquérito passado no dia 26 de abril de 2017 (Anexo 2) a 15 alunos da mesma turma, relativo às aulas por nós lecionadas, podemos tirar as seguintes conclusões:

Avaliação dos recursos utilizados



- 73% considera a quantidade de recursos como “Excelente”.
- 100% considera a qualidade da exposição feita como “Boa” ou “Excelente”.

Avaliação da revisão da matéria



- 13% considera a revisão das matérias como “Suficiente”, sendo que os restantes consideram “Boa” ou “Excelente”.
- 100% considera as tarefas propostas nas aulas “Boa” ou “Excelente”.

Podemos assim verificar que as respostas à proposta didática por nós apresentada parece ser positiva. Apesar de não podermos considerar estes bons resultados relevantes estatisticamente, uma vez que a amostra são apenas os 15 alunos inquiridos, consideramos que neste caso específico, os métodos utilizados foram adequados à turma.

TERCEIRA PARTE – A PROPOSTA DIDÁTICA

3.1-Enquadramento científico dos conteúdos lecionados

A contextualização teórica dos conteúdos abordados ao longo da prática letiva supervisionada tem como base o manual escolar “Linhas da História 12” (Fortes, Gomes & Fortes, 2016) adotado oficialmente pela Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, uma vez que a estrutura e a matéria das aulas teve obrigatoriamente que seguir este “guião”. Como tal, não foi utilizada bibliografia extra nesta contextualização, até porque o tema deste Relatório assenta sobre a proposta didática e não teórica da prática letiva supervisionada.

3.1.1- O Colapso da União Soviética

Mikhail Gorbachev assumiu o poder da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) em 1985. Enquanto secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética, Gorbachev, implementou diversas reformas que visam por fim aos problemas que então afetavam a URSS: estagnação da economia, corrupção, elevados custos militares (em muito promovidos pela Guerra do Afeganistão), entre outros. Todos estes problemas expunham as fragilidades soviéticas, assim como revelavam a urgência de reformas revitalizantes, tanto no campo económico, como em terreno político. É neste contexto de dificuldade que surge a *Perestroika*, uma reforma cujo objetivo passava pela reestruturação e modernização da economia. Em simultâneo, Gorbachev, levou à avante um conjunto de reformas políticas, conhecidas como *Glasnost*, as quais pretendiam uma maior transparência política e maior abertura democrática.

No plano externo e através da assinatura dos Tratado Americano Soviético (1987) e do Tratado de Moscovo (1991), Gorbachev, concretizou a aproximação aos Estados Unidos da América, tornava-se assim evidente o desejo de colocar um ponto final na Guerra Fria, a qual durava desde 1947.

Nos países satélites da URSS as duas reformas de Gorbachev, a *Perestroika* e a *Glasnost*, promoveram a contestação ao domínio soviético. Assim, em 1990, beneficiando da legalização do pluralismo político, na Polónia e na Checoslováquia o poder é assumido por líderes não comunistas. Neste sentido, iniciam-se movimentos

separatistas face à URSS, este desejo de emancipação e de separação foi originalmente liderado pela Estónia em 1988 e seguido pela Letónia e pela Lituânia em 1991. Alicerçado nestes movimentos que pretendiam a desagregação soviética, o mundo assistia ao fim eminente da URSS.

Os setores mais conservados do Partido Comunista Soviético juntavam-se à restante oposição a Gorbachev, a estes somavam-se ainda os membros mais liberais do Partido que aspiravam reformas mais liberalizantes para a URSS, também o recém eleito presidente, Boris Ieltsin, contribui para o aumento desta tensão. Neste contexto de instabilidade política, em 1991, treze das antigas Repúblicas Soviéticas tornaram-se independentes, formando a Comunidade de Estados Independentes (CEI) a 8 de dezembro. Gorbachev não conseguiu resistir a toda esta contestação e emancipação dos antigos Estados Soviéticos, bem como à queda de alguns dos símbolos soviético, nomeadamente: a invasão do KGB (Comité de Segurança de Estado), a substituição da bandeira da URSS em Moscovo pela bandeira russa e o desmantelamento das estátuas de Marx, Lenine e Estaline.

Como referimos, um dos objetivos da *Perestroika* era a modernização económica, mas a reforma ambicionava também a transição para a economia de mercado. Como se pode concluir, a partir do que já mencionamos, esta reforma económica fracassou, tendo diversas implicações aquando do fim da URSS e consequente abertura de mercado. Recessão, inflação e pobreza verificaram-se em grande parte das ex-Repúblicas Soviéticas, sendo casos excecionais o da antiga RDA (República Democrática Alemã) que, após a reunificação da Alemanha recebeu fundos do lado Ocidental, assim como, a Polónia, a República Checa e da Hungria, países cujo turismo e o investimento privado aumentou, repercussões da estabilidade política vivida.

Enumerando alguns dos eventos que assinalaram o final eminente Guerra Fria, por via do colapso da URSS e a da afirmação enquanto potência mundial unipolar dos EUA (Estados Unidos da América), destacamos alguns acontecimentos que conduziram a este final:

- Tratado Americano Soviético (1987);
- Queda do Muro de Berlim (1989);
- Independências das Antigas Repúblicas (1988-1991);
- Tratado de Moscovo (1991);

- Fim do COMECON (Conselho para a Assistência Económica Mútua, 1990) e do Pacto de Varsóvia (1991);
- Substituição da bandeira da URSS (1991).

3.1.2- A Hegemonia dos Estado Unidos da América

Com a queda da URSS a 25 de dezembro de 1991, a política bipolar do mundo foi substituída pela chamada Nova Ordem Mundial, na qual somente os Estados Unidos da América detinham hegemonia.

Mesmo antes do fim da Guerra Fria, os EUA conservavam já a supremacia militar, fazendo dos norte-americanos a maior potência militar, contribuindo para posição diversos fatores: o elevado orçamento destinado à defesa; o exército numeroso e a indústria militar tecnologicamente avançada. Todo este poderio militar visava, segundo Bush, tornar o mundo mais estável e seguro, assim como pretendia propagar a democracia, defendeu Clinton uns anos mais tarde. É neste contexto que os EUA se tornam nos “polícias do mundo”, intervindo unilateralmente em outros países, utilizando para o efeito a “bandeira” da democracia e dos Direitos Humanos. Neste sentido, em 1990 os EUA invadiram o Iraque, dando origem à Guerra do Golfo. É através da vitória americana desta guerra que os EUA viram a sua liderança consolidada, assim como, se assistiu ao crescimento do intervencionismo norte-americano. Importa ainda sublinhar que esta hegemonia americana era sustentada por antigas alianças e pela NATO.

Várias foram as iniciativas que alargaram o poder e a influência norte-americana: o reforço do seu papel no seio da NATO, o aumento da sua ingerência no Conselho de Segurança da ONU e a aplicação de sanções económicas, privando os “Estado-alvo” das vantagens do comércio internacional.

Nas duas últimas décadas do século XX, a economia americana cresceu sem interrupções, fazendo dos EUA a primeira potência económica mundial. No setor primário souberam aliar a tecnologia à agricultura, tornando os EUA nos maiores exportadores de produtos agrícolas. No setor secundário, verificou-se uma

reestruturação das indústrias tradicionais, uma alteração geográfica das empresas (rumaram para sul em busca de mão de obra mais barata), assim como se assistiu a fusão de empresas, tendo em vista tornarem-se mais competitivas. Ainda neste setor observou-se o crescimento da indústria química e petrolífera, os EUA destacaram-se na exportação de tecidos sintéticos, garantindo cerca de 25% desta produção. No que se refere ao setor terciário, destaca-se o papel norte-americano de maior exportador de serviços do mundo.

De forma a fazer frente ao domínio comercial da União Europeia, os Estados Unidos estabeleceram novos laços comerciais, nomeadamente:

- APEC (Cooperação Económica Ásia-Pacífico), 1989: permitiu aos EUA o acesso a matérias-primas e a bens primários, mas também abriu novos mercados para a venda dos seus produtos.
- NAFTA (Acordo de Comércio Livre da América do Norte), 1994- possibilitou a circulação de bens entre os EUA, Canadá e México.

Ambos os acordos favoreceram a implementação do mercado livre e, consequentemente, possibilitaram a globalização.

Com a economia a crescer grandemente, os EUA investiram fortemente na ciência e na tecnologia, detendo cerca de 23% dos graduados a nível mundial, sendo este um fator conveniente para este desenvolvimento.

As empresas associaram-se às universidades, tendo esta parceria como resultado a criação de grandes centros tecnológicos. De entre estes grandes polos de tecnologia destacamos Silicon Valley, onde se fixaram empresas como a Apple, a Microsoft, a TalkDesk, entre outras. Este investimento na tecnologia traduziu-se numa nova economia, mais informacional, bem como numa nova forma de vida. A par deste desenvolvimento tecnológico, verificou-se também o desenvolvimento das ciências da saúde.

Em jeito de conclusão, podemos deduzir que a posição hegemónica dos Estados Unidos da América assentava essencialmente em três grandes pilares: na supremacia militar, na prosperidade económica e no dinamismo científico e tecnológico.

3.2- Proposta Didática: metodologia e recursos utilizados nas aulas lecionadas

Existindo uma vertente teórica comum que abrange todas as aulas supervisionadas deste Relatório, este sub-capítulo tratará de contextualizar teoricamente a base didática comum a todas as sessões. Nos sub-capítulos seguintes abordaremos didáticas específicas para cada uma das aulas. Desta forma evitamos a redundância na proposta didática.

Neste sub-capítulo objetivamos listar e refletir sobre os recursos e metodologias que, como referimos foram utilizados em todas as aulas por nós lecionadas. Pretendendo também justificar cada uma das estratégias usadas ao serviço de uma abordagem que se desejava significativa.

3.2.1- Método interrogativo

Como se poderá verificar ao longo das descrições que fazemos das aulas que lecionámos durante a prática letiva supervisionada, um dos métodos de ensino-aprendizagem que empregámos diversas vezes foi o método interrogativo, sendo que este se baseia, tal como o nome indica, na formulação de perguntas. O método interrogativo acenta na comunicação bilateral, no diálogo, o que fomenta uma relação pedagógica de maior proximidade (Ferro, 1993).

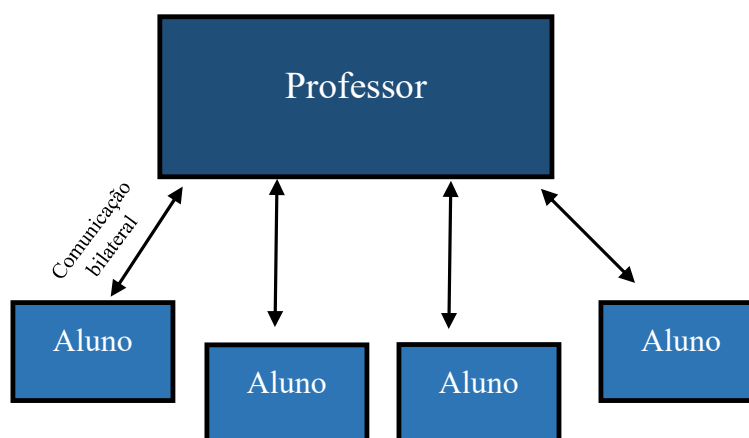


Fig. 5- Representação esquemática da relação pedagógica fomentada pela comunicação bilateral presente no método interrogativo.

Este método é frequentemente utilizado em conjunto com outras metodologias, porém é também viável utilizá-lo de maneira isolada. Torna-se pertinente reforçar que este método não deve ser utilizado excessivamente, uma vez que incorremos no risco de ação arbitrária, tanto no que respeita à gestão do tempo, como no que toca aos resultados que objetivamos atingir. Importa ainda frisar que a correta utilização deste método implica que os alunos já tenham conhecimentos prévios dos conteúdos a abordar, até porque o propósito maior desta metodologia prende-se, efetivamente, como a verificação da aprendizagem das matérias (Nérici, 1986).

Como vimos a utilização da metodologia interrogativa implica algumas cautelas. Assim, devemos atender à objetividade das questões, de forma a evitar enviesamentos e distorções por parte dos alunos, as perguntas devem ainda ir de encontro às experiências da turma. Posto isto, este método pode ser aplicado em diversas circunstâncias, como sendo (Ferro, 1993):

- O controlo de conhecimentos referentes a matérias anteriores.
- Quando se visa a aprendizagem pela descoberta.
- Quando o objetivo passa também pelo fomento da autonomia, isto através da busca por soluções que resolvam um dado problema.

Em jeito de síntese apresentamos um conjunto, ainda que breve, do que consideramos (com base nas leituras que fizemos) serem as vantagens e as desvantagens do método interrogativo (Ferro, 1993):

Vantagens:

- É um método dinâmico e interativo entre alunos e professor;
- *Feedback* imediato da aprendizagem pelos alunos;
- Quando as perguntas são respondidas corretamente, pode incentivar e motivar a aprendizagem dos alunos;
- Estimula a comunicação verbal entre o grupo, auxiliando assim a participação de todos;
- Permite a avaliação contínua;

- Pode ser utilizado ao longo da aulas, de maneira promover a participação e interação ou controlar aprendizagens;
- Possibilita, através de uma pergunta direta, trazer de volta à sessão um formando distraído;
- Promove a capacidade de atenção e reflexão;
- Possibilita a transmissão de um Reforço Positivo aos alunos.

Desvantagens:

- Necessita de muito tempo e de uma gestão temporal;
- Inicialmente os alunos tendem a mostrar-se inibidos;
- Quando as questão são mal respondidas, este método pode bloquear as restantes aprendizagens
- Grande preparação por parte do professor para fomentar a participação;
- Pode torna-se cansativo se a sua utilização for excessiva;
- Implica uma grande atenção à planificação por parte do professor;
- As questões devem de estar adaptadas à maturidade do grupo;
- Pode bloquear a criatividade e a iniciativa;
- Não se adequa a grandes grupos.

3.2.2- Método ativo

O método ativo foi uma das abordagens que fizemos aos conteúdos que lecionámos ao longo da prática letiva supervisionada (o leitor pode verificá-lo nos sub-capítulos de descrição das aulas lecionadas), através de jogos didáticos mas também de um trabalho de grupo. Nesta metodologia é o aluno quem ocupa o lugar central da ação educativa (Bidarra & Festas, 2005).

A metodologia ativa torna-se vantajosa quando pretendemos atingir competências cognitiva-comportamentais e sócio-relacionais, nomeadamente capacidades de tomada de decisão, de trabalho de grupo, de iniciativa, entre outras. Quando se opta por este método, o professor deve ter o discernimento de passar para segundo plano, isto é, não é sobre este que o foco de atenção se deterá. Tomando consciência que são os alunos o centro da aula e optando por esta posição, o professor proporciona aos estudantes uma forma de estar diferente, possibilitando assim a discussão, a análise e a procura de soluções entre o grupo. Assim, o método ativo propicia (Bordenave & Pereira, 1985):

- O desenvolvimento de troca de experiências entre alunos;
- O aumento da motivação e do interesse;
- O desenvolvimento de “espírito de equipa”, leia-se, do sentimento de grupo;
- O estímulo à cooperação.

3.2.3- Manual Escolar

O manual escolar é por definição um “instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondentes às rubricas programáticas” (Decreto de Lei n.º369/90).

Em simultâneo, o manual escolar, é também um recurso didático que se tem vindo a desenvolver ao longo dos tempos, isto dependendo de regimes políticos e sociais vigentes em cada época (Pinto, 2003). Exemplo disto é o caso de Portugal, durante a ditadura de Oliveira Salazar, o manual escolar era igual para todas as crianças e escolas, ficando por isso conhecido como o “livro único”. Em finais do século XVIII o manual era concebido em molde enciclopédicos, o que contrasta com a pedagogia da Escola Nova – valorização de uma pedagogia mais ativa – esta passa a ser visto enquanto protador de referências para outras leituras (Magalhães, 1999). Podemos então concluir que o manual escolar tem evoluído num sentido etno-histórico, económico-social e cultural, através de um percurso e tempos próprios, assim, é possível afirmar que o manual escolar funciona enquanto representação da cultura à qual serve (Magalhães, 2006).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei nº 46/86) define o papel do manual escolar enquanto mediador entre o currículo oficial e o real contexto escolar. Por sua vez, em 2006 são determinados os principais aspetos da utilização do manual em contexto de sala de aula, reafirmando assim a importância do mesmo (Decreto-Lei nº 47/2006).

De acordo com Gerard (1998) o manual escolar cumpre várias funções: transmissão de saberes, desenvolvimento de capacidades e competências, consolidação de conhecimentos, avaliação dos conteúdos apreendidos, auxílio na integração de novos conhecimentos, referência e educação cultural e social. Para o professor tem ainda a função científica geral, pedagógica e de auxílio na gestão das aulas. É ainda importante compreender que a perceção que os alunos têm do manual escolar é influenciada pela forma de como o professor o utiliza: para alguns o manual é um valor relativo que deve ser complementado ou substituído por outros valores (como filmes, entre várias atividades); para outros professores a presença do manual na sua aula é indispensável

e indiscutível, sendo o livro quem define as estruturas, os conteúdos e os ritmos de aprendizagem a empregar (Barbosa, 2004). Existe ainda a ideia vinculada de que o manual deve ser amplamente utilizado devido ao seu elevado custo, o que faz com que as famílias gastem grande parte do seu orçamento na sua compra, por isso, o recurso ao manual escolar torna-se como que obrigatório, independentemente da sua utilidade pedagógica. Neste sentido, podemos ainda acrescentar que o manual funciona enquanto elo de ligação entre a família e a escola, uma vez que é através deste que as famílias podem acompanhar as aprendizagens dos seus educandos.

Em síntese, as funções do manual passam :

- Pelo desenvolvimento de competências nos estudantes (Santo, 2006);
- Por potenciar o desenvolvimento social e pessoal de cada um dos alunos, porém as competências didáticas do manual escolar podem o não ser aproveitadas pelos docentes (Barbosa, 2004);
- Por último, é aos professores que cabe a função de decidir como utilizam este recurso didático (Morgado, 2004).

3.2.4- Leitura em sala de aula

Para o ensino da História a leitura revela-se imprescindível. A disciplina de História, como é de conhecimento comum, exige o domínio da língua. Porém é também necessário que o aluno compreenda o que lê, para que lhe seja possível interpretar e atribuir significado, tanto à leitura como ao seu conteúdo. Conforme o aluno vai dando significado ao texto que, neste caso é apresenta-se sobre a forma de discurso histórico, está também a dar significado ao evento histórico que estuda. Por outro lado, este tipo de discurso, o histórico, tem um teor argumentativo, reflexivo e crítico, tudo isto auxilia o aluno a refletir e a associar significados e interpretações ao evento em que se está a debruçar, por último, o discurso histórico apresentado sobre a forma de texto escrito ajuda o aluno a organizá-lo (Albano, 2009) A linguagem e a realidade interagem de forma dinâmica, por isso uma leitura para ser crítica requer a compreensão das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2000).

Os conhecimentos prévios que o alunos possui, como temos vindo a referir em sub-capítulos anteriores, influenciam o seu modo de pensar, por isso é necessária especial atenção por parte do professor em sala de aula, uma vez que estes conhecimentos podem comprometer uma clara e correta compreensão e interpretação do discurso histórico (Albano, 2009). Na mesma linha teórica, Vygotsky (2012) diz-nos que o conhecimento histórico recebido pelo estudante é reconstruído através dos seus *subsunçores* (conhecimentos prévios) e das suas interações sociais, as quais devem ser potenciadas pelo docente, pois tal como destaca Freire (2000, p,9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Coll, Marchesi e Palacios (1996), afirmam que com alunos a partir da faixa etária entre os 14-16 anos é possível trabalhar com representações abstratas, ou seja, não limitadas ao concreto. Assim, a leitura revela-se um dos melhores aliados na construção de conhecimento, porém Freire (2000, p.12) alerta para o facto de muitas vezes os professores não compreenderem as amplas vantagens da leitura, comprova-o a seguinte citação: “creio que muito da nossa existência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes leiam, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errónea que às vezes temos do ato de ler”. Através desta afirmação de Freire (2000), bem como a nossa experiência ao longo do estágio, acreditamos que a classe docente recorre muitas vezes à leitura por esta se enquadrar

entre os recursos mais tradicionais de ensino, fazendo-o somente por esta ser a metodologia por si conhecida, acabando assim, não raras as vezes, por não limitar o número de textos lidos. Como consequência desta incorreta utilização da leitura torna-se frequente pedir aos alunos que leiam um sem número de páginas que, muitas vezes, são vazias de conteúdo, ao invés de nos cingirmos ao que é realmente relevante para a compreensão dos factos históricos. Neste contexto, o recurso à leitura pode contribuir para que existam equívocos na compreensão do discurso histórico.

Sumariando, cremos que a leitura é fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Porém, tal como todos os outros recursos também este se rodeia de vantagens e desvantagens, as quais foram também sentidas por nós:

Vantagens:

- Desenvolve competências a nível linguístico (Balula, 2010);
- Elemento transversal a todas as disciplinas (Martins & Sá, 2008);
- Auxilia na organização da informação (Albano, 2009);
- É um elemento essencial para a atribuição de significado ao evento histórico em análise (Albano, 2009);
- Possibilita, a partir dos 14-16 anos, trabalhar realidade abstratas (Coll et al, 1996).

Desvantagens:

- Exige a compreensão e o domínio da língua (Albano, 2009);
- Os conhecimentos prévios dos alunos podem comprometer a correta interpretação dos factos históricos descritos ao longo do texto (Albano, 2009);
- A classe docente não compreende as vantagens da leitura, fazendo-o muitas vezes por esta ser enquadrar nos “métodos mais tradicionais” do ensino (Freire, 2000).

3.2.5- Documento Histórico

O papel do professor na sala de aula é de mediador entre os alunos e as suas aprendizagens. Ao docente cabe a tarefa de definir objetivos e competências, tendo sempre em consideração as idades e o desenvolvimento cognitivo dos seus discentes (Valada, 2011).

No que respeita ao ensino da História e à sua didática defendemos que, a par de outros, o recurso ao documento escrito. Acreditamos que este recurso conjugado com outros, revela-se bastante útil para a compreensão de conteúdos históricos, uma vez que pode ser encarado enquanto “prova” do tempo já vivido ao qual é impossível retornar (Marrou, 1976).

As fontes históricas podem apresentar-se sob diversas formas, como sendo escritas (ex.: tratados) ou não escritos (ex.: representações iconográficas), podendo ainda ser primárias – originalmente elaborados pelo autor; ou secundárias – compostas a partir de elementos presentes nas fontes primárias, não sendo contudo contemporâneas dos factos que narram (Kerlinger, 1980). Costa (2007), diz-nos também que os documentos podem ser divididos entre escritos (ex.: cartas ou discursos) e não escritos (ex.: filmes ou música).

É impossível para um professor ensinar História sem recorrer a documentos históricos, tal como não é possível, nem desejável, que os alunos aprendam sem os mesmos. Torna-se assim vital utilizar estratégias motivadoras, capazes de transmitir as evidências do passado e explicações históricas aos alunos. Neste sentido, a análise de fontes primárias revela-se como “ferramenta” eficaz, pois é através deste exercício de reconstrução do passado que, os discentes conseguem atribuir significado aos eventos em análise (Moreira, 2004). Proença (1992), acrescenta mesmo que o professor deve dar prioridade à utilização de fontes históricas, substituindo, sempre que possível, a exposição oral.

Em síntese, através da utilização de documentos escritos (mas não só) é possível reviver a história e, em simultâneo, estimular o interesse dos alunos para a aprendizagem da História (Proença, 1992). Apesar da utilização desta tipologia de documentos se mostrar, em certos momentos, vantajosa, sentimos ao longo da nossa curta experiência em sala de aula algumas desvantagens na operacionalização deste

recurso, nomeadamente no que respeita à gestão temporal. A análise de documentos escritos implica a dispensa de algum tempo com este exercício, podendo acarretar consigo consequências várias. Assim, tendo por base situações passadas ao longo das nossas aulas, enumeramos algumas desvantagens sentidas aquando da realização deste exercício, estando estas muitas das vezes relacionadas precisamente com o controlo do tempo:

- uma análise rápida e pouco aprofundada do documento;
- o professor incorre no risco de ocupar o lugar central ao longo deste exercício, deixando pouco espaço aos alunos para a sua resolução;
- a opção por documentos de análise mais rápida, o que por vezes também se traduz na escolha de documentos de menor grau de dificuldade;
- alguns dos conteúdos de menor relevância tendem a ser deixados para “próxima aula”, implicando o não cumprimento de alguns dos tópicos planificados.

3.2.6 - TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

“As tecnologias de informação e de comunicação não são mais do que uma ferramenta didática ao serviço dos professores e alunos (...) elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos” (Adell, 1997, p.8). Como tal, ao falar das TIC no ensino devem ser consideradas duas vertentes: o contexto pessoal – a forma de como os professores e alunos utilizam os aparelhos tecnológicos (ex.: computador) enquanto pessoas singulares fora do contexto pedagógico; e o contexto educativo dentro e fora da sala de aula (Paiva, Paiva e Fiolhais, 2003).

Embora muitos professores se mostrem favoráveis à introdução das TIC, há um número considerável de elementos da classe docente que não sabe utilizá-las de forma eficaz (Paiva, 2002). A sociedade atual exige literacia informática e, por isso, existe a consciência da urgência de mudanças nas práticas educativas com vista a dar resposta a esta exigência. Neste sentido, a utilização das TIC no dia a dia em contexto de aprendizagem é real para a maioria dos alunos, bem como para alguns professores não obstante é uma realidade que ainda não foi interiorizada pela escola (Barbosa & Loureiro, 2011).

O principal obstáculo à introdução das TIC na sala de aula são, para a maioria dos professores, a falta de meios técnicos e de recursos humanos disponíveis (Paiva, Paiva e Fiolhais, 2003). Contudo, Costa (2010) ressalva que Portugal tem feito algumas tentativas de equipar as escolas com os recursos tecnológicos necessários á prática educativa, isto no âmbito do Plano Tecnológico da Educação.

Para promover no processo de ensino-aprendizagem que recorra às TIC são necessários conhecimentos técnicos da parte da classe docente, para que lhes seja possível ensinar e incentivar os alunos para o uso dos recursos digitais e assim melhorar as suas competências sociais e colaborativas, bem como o trabalho autónomo (Miranda, 2006). Apesar desta realidade “ a formação inicial de professores não apetrecha os docentes com os conhecimentos e competências suficientes para estes se sentirem confiantes no uso das novas tecnologias nas práticas pedagógicas” (Miranda, 2006, p.90). Também Costa (2010) denuncia o facto das instituições responsáveis pela formação inicial de professores não investirem na educação tecnológica dos futuros docentes. Desta forma para que um professor possa utilizar as TIC nas suas aulas de maneira eficaz vê-se obrigado a despende tempo extra, investir na sua formação

profissional e a estudar o potencial destes recursos e como adequá-los às diferentes realidades escolares (Costa & Viseu, 2008; Trindade, 2011). Costa e Viseu, (2008) citam diversos estudos que comprovam que a formação de professores carece de uma unidade curricular cujo o enfoque recaia na formação tecnológica da futura classe docente. Mesmo com as carências tecnológicas já apontadas à formação inicial de professores, verifica-se que a *internet* e o *e-mail* são bastantes utilizados por esta classe, todavia esta utilização ocorre em contexto doméstico e não em contexto escolar, sendo de salientar que a comunicação por *e-mail* com alunos é muito escassa. Apesar da pouca utilização das TIC em sala de aula, 81% dos professores recorre ao computador na preparação das suas atividades letivas, sendo a autoformação em TIC a principal via de introdução ao mundo tecnológico por parte dos docentes (Paiva, Paiva e Fiolhais, 2003).

Sumariando, os benefícios da presença das TIC na sala aula segundo um Relatório da UNESCO para a educação de 2013 (Rose, 2014):

- Aperfeiçoar a qualidade do ensino;
- Auxiliar a melhoria dos índices de desenvolvimento da educação básica;
- Tornar as aulas mais inovadoras, dinâmicas e atraentes;
- Contribuir para a diminuição das reprovações e da evasão escolar;
- Promover a integração e o diálogo entre alunos e professores;
- Auxiliar na melhoria do desempenho dos alunos;
- Estimular alunos a aprenderem e a ensinarem;
- Promover a curiosidade e as novas descobertas.

Costa (2010) defende que as TIC podem promover mudanças significativas na escola e na sociedade, neste sentido, podemos afirmar que somos testemunhos de uma evolução da História da Educação, promovida pelas tecnologias digitais. Apesar do que foi referido, o autor destaca que a classe docente parece que ainda não ter compreendido os benefícios que as TIC podem trazer para a educação, a isto alia-se a falta de preparação para fazerem um correto uso deste recurso.

3.2.7 - Audiovisuais

Na década de 70 a produção de filmes passou a ser tida em consideração quando o assunto se tratava da construção do conhecimento histórico (Abud, 2003). Assim, os documentos audiovisuais são todos aqueles que integram imagem e som, cabendo por isto nesta expressão filmes, vídeos interativos, entre outros (Ferronha, 2001).

Aquando da rutura promovida pela Revista dos *Annales* da conceção histórica teorizada pela Escola Metódica, o filme passa a ser aceite enquanto documento. Em simultâneo a esta renovação historiográfica levada a cabo pela Escola dos *Annales*, surgiram novas teorias relativas à educação. Em vários países – EUA, Suíça, França e Itália – educadores e psicólogos ligados à Psicologia da Aprendizagem começaram a opor-se às práticas de ensino mais tradicionais.

Estes pedagogos clamavam por uma educação que promovesse a integração do indivíduo na sociedade, mas também por uma escola acessível a todos. Estas reivindicações provinham das alterações sociais da década de 30, pelas quais a sociedade ocidental estava a passar. Neste contexto, estes educadores consideravam que estas mudanças sociais exigiam também uma alteração a nível da educação, pretendiam que os métodos de ensinos explorassem também o lado mais criativos dos alunos, a fim de possibilitar a sua construção de conhecimentos. As tecnologias, da época, eram tidas como um recurso didático capaz de por em prática as ideologias desta Escola Nova - denominação do conjunto de ideias que se opunham às tradicionais metodologias de ensino (Abud, 2003).

Vários estudos apontam que através da junção da linguagem visual e a auditiva verifica-se uma maior memorização dos conteúdos apresentados, significando isto que os vídeos podem ser encarados como potenciais facilitadores de aprendizagens. Proença (1990) corrobora com esta ideia, acrescentando que tanto a visão como a audição são também responsáveis pela retenção mais duradoura das matérias apreendidas. Para que este paradigma se confirme, os alunos não podem assumir o papel de meros espetadores. De forma a evitar este tipo de situações, o vídeo tem de estar enquadrado nos conteúdos que estão a ser lecionados (Casas, 1987). Se esta “regra” for aplicada o vídeo irá contribuir para a clarificação dos conteúdos (Ponte, 2000). Importa ainda sublinhar que o vídeo em sala de aula jamais poderá substituir o lugar de professor. Contudo, a sua utilização correta implica a alteração do papel do

docente. Destacamos que a atitude do professor é fulcral para o combate à passividade dos estudantes, neste sentido, o docente deve mostrar-se interessado na visualização do documento, por mais vezes que já tenha assistido ao vídeo Prats, 1987).

Como todos os outros documentos, também o vídeo exige que professor reflita sobre a sua utilização previamente, de forma a conseguir rentabilizar ao máximo este recurso. Neste sentido, a visualização prévia dos documentos audiovisuais por parte do docente, tem visa os seguintes aspetos Prats, 1987):

- Objetivos a atingir com o vídeo/filme;
- Articulação com os restantes conteúdos;
- O momento da aula onde se porderá introduzir, pertinentemente, o documento audiovisual;
- Exercícios que se poderão realizar após a visualização do vídeo/filme;
- Os recursos necessários à visualização do vídeo/filme;
- Possíveis dificuldades de compreensão por parte dos discentes.

A utilização do vídeo pode ser diversa, assim, Prats (1987), destaca: o vídeo como fator de motivação para novas aprendizagens; como veículo para a introdução de novas matérias ou enquanto um documento de síntese dos conteúdos lecionados. Mórán (1995), reforça esta perspetiva, acrescentando que os documentos audiovisuais assumem um papel de relevo quando se objetiva a recriação de cenário, sendo este um aspeto particularmente necessário à disciplina de História.

Segundo Carvalho (1991), a introdução do vídeo deve gerar na turma um ambiente propício à sua visualização, isto é, deve ser fomentado nos alunos expectativa em relação ao que irá ser apresentado. A introdução a esta tipologia de documentos deverá ainda respeitar certas regras, nomeadamente (Casas, 1987; Prats, 1987):

- A explicação oral do vídeo não deve ser mais longa do que a duração deste;
- O conteúdo do documento não pode ser completamente desvendado;
- O professor deve orientar os alunos para os aspetos a atentar durante a visualização do vídeo.

Na perspetiva dos alunos, o vídeo é, não raras as vezes, sinónimo de pausa. Este significado atribuído ao vídeo, conseqüentemente, promove a alteração da postura dos estudantes, bem como se verifica um aumento de expectativas dos discentes. Tendo

estas situações em linha de consideração, impera entre a classe docente, a urgência de aquisição de competências para que se torne possível potenciar as expectativas positivas dos alunos de forma a que a planificação seja cumprida (Móran, 1995).

Uma incorreta utilização do vídeo acarreta consigo várias consequências. Assim, temos como pertinente a elaboração de uma síntese relativa ao uso inadequado do vídeo (Morán, 1995):

- Recorrer ao vídeo quando existe um problema inesperado, caso se verifique esta situação com alguma frequência, o vídeo irá ser associado pelos alunos a períodos sem aulas;
- Quando o vídeo selecionado não tem ligação aos conteúdos, pois os estudantes não compreenderão a sua utilização;
- Quando se faz uma utilização exagerada do vídeo, o documento tende a perder algumas das suas vantagens, além de que se incorre no risco de empobrecer a aula;
- Quando não se discute e analisa o vídeo, acabando por não o integrar corretamente na sessão.

Móran (1995) destaca várias dinâmicas de análise de um documento audiovisual. Porém, iremos apenas deter-nos na que o autor apelida de “Leitura em conjunto” (p.32), uma vez que foi a que utilizámos ao longo da nossa prática letiva supervisionada. Nesta dinâmica o professor assume-se como mediador de uma conversa, sobre o vídeo visualizado, entre os alunos e docente. Antes deste debate se iniciar, o professor deve voltar a mostrar algumas das cenas que considerou de maior relevância.

Segundo Ponte (2000) a realidade e o poder de comunicação que os documentos audiovisuais acarretam são úteis aos professores na apresentação de certos conteúdos. Esta tipologia documental revela-se, na nossa opinião, imprescindível quando se pretende que os alunos visualizem acontecimentos que, no caso da disciplina de História, são impossíveis de recriar. Neste contexto, os vídeos apresentam-se como um aliado eficaz, no sentido em que atraem mais a atenção dos alunos do que as aulas expositivas, cujo o centro é o professor. Apesar de ter a capacidade de atrair a atenção dos estudantes, o vídeo, não modifica substancialmente a relação pedagógica

(Morán,1995). Assim, e de entre as vantagens da utilização deste recurso didático, destacamos (Abud, 2003):

- Facilitam a compreensão de alguns tópicos do currículo;
- Possibilitam que os alunos desenvolvam espírito crítico em relação ao meio envolvente;
- Através de símbolos sociais e culturais possibilitam a aproximação dos conteúdos ao quotidiano dos estudantes.

3.2.8- Jogos didáticos

A escola deve ser tida enquanto comunidade educativa, a qual deve reunir em seu redor diversos atores sociais, bem como vários grupos profissionais em prol de um projeto comum (Nóvoa, 1995). Atualmente observamos alunos que não problematizam, são apenas recetores acomodados de informação, o que culmina numa aprendizagem sem significado (como já esclarecemos no ponto 1.3), ou seja, numa aprendizagem mecanizada sem qualquer elo com a realidade do aluno. Neste contexto, os conteúdos perdem o seu carácter potencialmente significativo pois, tal como já referimos anteriormente, a aprendizagem só é significativa para o aluno quando este consegue relacionar com as suas vivências (Pinto & Tavares, 2010).

Por sua vez, o atual panorama de ensino caracteriza-se, em muito, pela falta de motivação e de interesse dos alunos. Esta situação é sintoma de um sistema obsoleto, no qual as metodologias empregues são igualmente ultrapassadas, cabendo à classe docente, por via da linguagem e das metodologias contribuir para a modernização do ensino, com vista a repassar os conteúdos de maneira a que os alunos consigam integrá-los nas suas realidades (Fialho, 2008).

Apesar da ampla variedade de recursos, como sendo a internet, os professores têm ainda grandes dificuldades em motivar os alunos para a aprendizagem, não conseguindo que os conteúdos cheguem aos seus recetores. Dada esta multiplicidade de recursos tecnológicos que dispomos, aplicar somente metodologias tradicionais não se revela suficiente para atrair a atenção dos alunos, os quais se encontram completamente embrenhados numa cultura acima de tudo visual, revela-se muito difícil ao professor rivalizar com a diversidade tecnológica altamente motivadora. Assim, torna-se imperativo a diversificação de recursos e de metodologias, com vista a desencadear novamente o gosto da aprendizagem (Fialho, 2008).

A ausência de estimulação, de métodos de ensino adequados, conjugados com fatores emocionais, falta de maturidade e distúrbios como a dislexia, resultam em dificuldades de aprendizagem (Moraes, 1986). Quando a criança ou jovem perde o “fio condutor” da matéria e começa a sentir dificuldades na aprendizagem, é urgente descodificar os sinais que se encontram no cerne desta questão de maneira a evitar que os alunos criem uma autoimagem negativa. Neste contexto, não é de somenos importância a

valorização da autoestima daqueles, por parte dos intervenientes do processo de ensino/ aprendizagem, tendo por objetivo a promoção do sucesso escolar.

Na década de 30 do século XX surge a questão interacionista – “o ser humano interage com o meio ambiente respondendo aos estímulos externos, analisando, organizando e construindo o seu conhecimento a partir do “erro”, através de um processo contínuo de fazer e refazer” (Coll, 1992, p.164) – configurada no construtivismo. Nesta perspetiva, o simbólico, onde se inclui o brinquedo, passa a ser um elemento fulcral para o processo de ensino-aprendizagem (Pinto & Tavares, 2010)..

O lúdico envolve o indivíduo de maneira intensa e total, o que gera um clima de entusiasmo em relação à aprendizagem (Winnicott, 1995). No caso de ser bem empregue, o lúdico, pode ser uma ferramenta capaz de promover melhores resultados, valores, assimilação de conhecimentos, bem como desenvolver a criatividade e a sociabilidade, funcionando enquanto garantia de uma aprendizagem significativa (Pinto & Tavares, 2010).

Evidências pré-históricas como as pinturas rupestres demonstram-nos que os jogos eram já uma realidade social na época. Kishimoto (1994) afirma que os jogos foram sendo transmitidos oralmente e por via vertical, ou seja, dos mais velhos para os mais novos (ex.: de pais para filhos). Huizinga advoga através da sua obra “Homo Ludens” que o jogo é uma categoria primária da vida, tanto quanto o raciocínio e o fabrico de objetos. No mesmo livro, Huizinga (2000, p.33) define jogo como “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana'."

Ao longo do tempo confirmamos a existência de várias correntes teóricas relativas ao jogo, Friedmann (1996) agrupa-as em sete grandes correntes:

Época	Teoria	Descrição
Final do século XIX	Evolucionismo e desenvolvimentalismo	O jogo infantil era entendido como a remanescência das atividades da sociedade adulta.
Final do século XIX & Início do século XX	Difusionismo e particularismo: Preservar o jogo	Necessidade em preservar os hábitos infantis, conservando as situações lúdicas. O jogo era considerado uma característica universal.
Décadas 20 a 50 do séc. XX	Cultura e personalidade no jogo	Esta corrente reconhece que os jogos expressam a personalidade e a cultura de um povo, ajudando também na geração das mesmas nos indivíduos.
Década 30 a 50 do séc. XX	A socialização do jogo	Destaca-se o estudo dos jogos adultos como ferramenta de socialização entre os indivíduos.
Início da década de 50 do séc. XX	Estruturalismo e cognitivismo	O jogo ajuda a expressar ou criar habilidades cognitivas. Piaget apresenta estudos que permitem compreender a relação do jogo com a aprendizagem.
Décadas 50 a 70 do séc. XX	Comunicação	Destaca-se o papel da comunicação no lúdico.
Década de 70 do séc. XX	Ecologia e etologia: Definir o jogo	Destaca-se a influência dos fabricantes de brinquedos nas brincadeiras e jogos da sociedade, assim como a influência ambiental e comportamental nas crianças e na sua forma de jogar.

Tabela 1 – A evolução da teoria do jogo através do tempo - Adaptado de Friedmann (1996).

Para Vygotsky (1988) o lúdico é de suma importância para o desenvolvimento da criança, por estimular a curiosidade, por proporcionar atitudes de iniciativa que culminarão com a prática de uma ação, através da qual a sua autoestima sairá revitalizada. Segundo este pedagogo, para quem a linguagem ocupa lugar cimeiro nas obras, os jogos facilitam o desenvolvimento da fala, tal como do pensamento e da concentração. Moyles (2002), assegura-nos que a utilização de jogos lúdicos com finalidades pedagógicas são promotores de situações de ensino-aprendizagem, contribuindo também para a construção de conhecimentos dos alunos. Silveira e Barone (1998) corrobora estas posições, afirmando que os jogos estimulam a

autoconfiança, aumentam a motivação para a aprendizagem e, em simultâneo, possibilitam a aprendizagem significativa.

Fialho (2008), sublinha a importância da utilização de jogos didáticos como elementos de reforço positivo aos conteúdos já lecionados. Lamentavelmente, os jogos lúdico-didáticos ainda são tidos como uma brincadeira, como que uma perda de tempo que dificulta o cumprimento do currículo – atualmente, um dos problemas que as escolas parecem enfrentar prende-se com o facto dos professores serem relutantes à mudança, alegando o que já têm um sistema de trabalho estabelecido (Fontoura, 2005) – dada esta situação, muitos professores não veem as possibilidades de promoção de aprendizagem significativas que os jogos acarretam (Fialho, 2008). Contrariando esta visão, Rizzo (1988) consideram de essencial importância a presença de jogos didático no dia a dia das salas de aula, uma vez que, tal como já foi referido, possibilitam o desenvolvimento de competências diversas (ex.: aumento da autoestima, conceito central no processo de ensino-aprendizagem).

Aquando da opção por uma atividade mais lúdica o professor tem de ter os seus objetivos bem clarificados, de forma a possibilitar a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Para um jogo promover a aprendizagem ou a consolidação de conhecimentos tem de ser encarado como algo desafiante, mas alcançável (características como fundamentais na promoção e motivação de aprendizagens), assim como deve permitir a participação ativa de todos os jogadores (Coll et al., 2001). Neste sentido, são vários os autores que destacam a importância de serem os professores a desenvolverem os jogos a utilizar na aula, de forma a que exista maior noção e consciência dos objetivos a desenvolver. A adoção desta prática revela-se até fundamental para que os professores passem a dar maior relevância a este tipo de exercícios.

De acordo com Neto (1994) quando o ensino é ministrado de forma lúdica passa as barreiras físicas da sala de aula, leia-se, acompanha o aluno nas suas vivências fazendo com que os conteúdos apreendidos vão enriquecendo, ao contrário do que acontece quando se leciona tendo apenas como horizonte o resultado de um teste.

Vantagens	Desvantagens
→ Fixação de conceitos já aprendidos, motivando o aluno;	→ Perigo da motivação do aluno ser apenas pelo jogo em si e não pelo conteúdo/matéria do mesmo;
→ Introduz e desenvolve de conceitos difíceis;	→ Maior tempo gasto em sala de aula, caso o professor não esteja totalmente preparado para os desafios do jogo, prejudicando tempo necessário a outras matérias;
→ Introdução de métodos de resolução de problemas e tomada de decisões;	→ O jogo pode criar a ideia no aluno de que as aulas ditas “normais” são erradas, tornando a sala de aula em espaço lúdico. Isto deve ser evitado fazendo do jogo o momento “alto” e a exceção numa aula e não algo “banal” e diversificando o tipo de jogo/atividade;
→ Oferece significados a termos abstratos ou difíceis;	→ O desafio em manter o jogo lúdico pois o professor corre o risco de interromper o mesmo demasiadas vezes pela explicação de matéria, tornando a aula confusa – nem é lúdica nem é teórica. Deve haver conta, peso e medida na interrupção para explicações por parte do professor;
→ Permite relacionar diferentes matérias / disciplinas;	→ A participação do aluno deve ser, o mais possível, voluntária. Se existir coerção por parte do professor o jogo perde a sua característica lúdica e voluntária;
→ Requisita a participação do aluno na aquisição de conhecimento;	→ Dificuldade de recursos e financeira na obtenção de meios e tecnologias que permitam e facilitem a utilização do lúdico nas salas de aulas;
→ Facilita a sociabilidade e trabalho de equipa entre alunos;	
→ Desenvolvimento de criatividade, sentido crítico, competição saudável, observação e gosto pela aprendizagem;	
→ Pode facilitar o trabalho com alunos de diferentes níveis;	
→ Permite ao professor observar comportamentos que ajudam a identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos ou problemas de comportamento/atitude.	

Tabela 2 – Vantagens e desvantagens dos jogos em sala de aula - Adaptado de Grando (2001).

Também na ótica de Piaget (1971), os jogos encerram em si duas funções: a da consolidação dos esquemas cognitivos já formados, isto quando tratam de conteúdos anteriormente lecionados ou conhecidos; e através destas ações lúdicas é possível proporcionar equilíbrio emocional a uma criança.

De forma a empregarmos corretamente este o jogo lúdico, há alguns aspetos que devemos atentar. Assim, Fialho (2008) destaca:

- A experimentação do jogo: é fulcral que o professor teste o jogo antes de o apresentar à turma. Desta forma o educador consegue definir o número de elementos de cada grupo, ao mesmo tempo toma consciência de algumas fragilidades do jogo e de certas dificuldades que poderão surgir.
- Síntese rápida dos conteúdos mencionados no jogo: cabe ao docente elucidar os alunos em relação aos conteúdos que estão presentes no jogo, isto antes do seu início.
- Verificação das regras: é essencial para estas atividades a correta compreensão das regras, caso esta situação não se confirme, os alunos rapidamente perderão o interesse na atividade.
- Proposta de atividades relacionadas com os conteúdos dos jogos: de forma a que a atividade se torne um elemento para a aprendizagem significativa, o docente deve desenvolver atividades que se relacionem com os conteúdos presentes no jogo.
- A pontuação nos jogos: os pontos funcionam enquanto fator de motivação, uma vez que estimulam a competição, o que faz com que o aluno se esforce na resolução da tarefa de maneira a não sair perdedor.

Os jogos têm características que devem ser respeitadas, assim, Huizinga (2000) define-as:

- Uma atividade livre.
- Uma atividade que deve ser jogada até ao fim, para isso tem de ter um princípio, um meio e um fim.
- Uma atividade que a partir das suas regras gera ordem.
- Uma atividade que tem de ser dinâmica.

Assente na sua teoria dos Estádios de Desenvolvimento (Piaget, 1971), Piaget (1978) teorizou uma classificação dos jogos, tendo por base a evolução das estruturas. Desta feita, o pedagogo formulou três categorias:

- Fase sensório-motora (nascimento- 2 anos): a criança ainda não desenvolveu a noção de regras; brinca sozinha.
- Fase pré-operatória (2- 5/6 anos): a criança já tem alguma noção de regras, começam os jogos de imitação da realidade (com o objetivo de assimilar esta realidade) e a interação com outras crianças-
- Fase das operações concretas (7- 11 anos): jogos de grupo e em consciência de regras.

Tendo em atenção esta classificação dos jogos teorizada por Piaget (1978), debruçar-nos-emos somente na última fase acima descrita, uma vez que era a fase mais aproximada dos alunos para quem lecionámos ao longo da prática letiva supervisionada. Como foi anteriormente sublinhado, na fase das operações concretas verifica-se a perceção do conceito de regra. Neste contexto surgem os jogos de regras (ex.: o xadrez ou o futebol), que começam a surgir por volta dos 5 anos, contudo o seu grande desenvolvimento acontece entre o 7 e os 11 anos – intervalo de idades em que a criança abandona a fase do egocentrismo, o que irá favorecer o desenvolvimento do seu lado afetivo-social – importa frisar que esta tipologia de jogo acompanhará o indivíduo ao longo de toda a sua vida. Como podemos concluir a partir da sua nomenclatura, o jogo de regras implica, naturalmente, a existência de uma série de preceitos os quais devem ser cumpridos, quando não se confirma o cumprimento das normas estabelecidas o jogador/equipa é penalizado/a. É esta existência de um sistema normativo que atribui a esta tipologia de jogo um carácter social.

Quando fazemos referência à ludicidade importa esclarecer que o conceito de *edutainment*, visto que este tem, cada vez mais, irrompido pelas salas de aula, sendo esta uma consequência da evolução tecnológica dos últimos anos. Assim, e apesar de existirem definições diversas para este conceito tendo, no entanto, todas têm a mesma base: a associação de conteúdos educativos a atividades lúdicas (Vilarinho, 2008).

Ao *edutainment* estão associadas duas categorias distintas. Segundo White (2003) existe a categoria interativa e participativa, onde se incluem os jogos, na qual os estudantes se envolvem ativamente. A outra classe vinculada a este conceito é a não

interatividade, os os alunos assumem um papel mais passivo, aqui podemos incluir os filmes.

Importa ainda sublinhar que, o *edutainment*, dá-nos a possibilidade de recorrer a outros métodos que não os tradicionais, indo sempre de encontro aos objetivos e conteúdos estabelecidos para a disciplina (Walldén & Soroen, 2006). Assim, podemos concluir que o que parece brincadeira para alguns é mais uma estratégia ao serviço do professor para que o aluno se sinta motivado.

3.4- Proposta Didática Específica

Neste sub-capítulo apresentamos a Proposta Didática Específica, respeitante às singularidades de cada uma das aulas, cujos conteúdos formam o tema do presente Relatório.

3.4.1- Proposta didática relativa ao colapso da URSS (19 de abril de 2017)

No dia 19 de Abril lecionámos a nossa terceira aula da prática letiva supervisionada (Anexo 3), na turma do 12ºB, sendo esta uma turma com cerca de 16 alunos presentes nas aulas e cuja maioria dos elementos não tem uma participação ativa. A unidade didática desta aula de 100 minutos relacionou-se com a URSS, mais precisamente com o colapso da mesma.

As estratégias de ensino-aprendizagem foram sendo adaptadas conforme os momentos da aula. Deste modo, houve momentos em que a melhor estratégia a aplicar foi a semi-diretiva, tendo como base o método interrogativo e outras situações exigiram a alteração desta estratégia, por isso, foi-nos possível colocar em prática os métodos mais ativos.

Nesta aula os conteúdos lecionados passaram por uma breve revisão de matérias lecionadas anteriormente. Neste sentido, realizámos uma breve contextualização da Guerra Fria, visto que a tónica destas aulas (futuras) iria recair sobre o final desta disputa. O colapso do Bloco Soviético e a reorganização do mapa político do Leste, bem como os problemas da transição para a economia de mercado foram outros dos temas abordados ao longo desta sessão. Os objetivos desta aula foram essencialmente os seguintes:

- Relembrar o início da Guerra Fria;
- Relacionar as medidas de Gorbachev, a *Perestroika* e a *Glasnost*, com o colapso Soviético;
- Identificar os momentos que assinalaram o fim da Guerra Fria;
- Identificar os problemas da abertura da URSS e da transição para a economia de mercado.

De forma a evitar a apatia dos alunos optámos pela utilização de recursos variados, dos quais destacamos: um jogo didático (*Quiz*), o *Power Point*, vídeos, manual escolar e documentos variados (mapa conceptual ou *cartoon*).

O primeiro momento desta aula passou, para além do sumário, pela revisão de matérias dadas anteriormente, uma vez que não nos pareceu pedagógico lecionar o colapso da URSS e consequentemente o fim da Guerra Fria sem recordar o seu início e desenvolvimento. Para este efeito recorremos a um *Quiz* composto por 22 perguntas de escola múltipla.



Fig. 6- Jogo Didático *Quiz*: campainhas e verso das cartas de ajuda disponibilizadas.



Fig. 7 - Jogo Didático *Quiz*: campainhas e frente das cartas de ajuda disponibilizadas.

Para que esta atividade funcionasse organizámos a turma em dois grupos (cada grupo era composto por oito pessoas) e antes de iniciarmos a atividade deixámos que ambos os grupos visualizassem as perguntas durante dois minutos e passado esse tempo, o documentos foi-lhes solicitado. Optámos por esta solução, deixar a turma contactar com as questões previamente, devido à dimensão dos grupos. As perguntas deste jogo didático encontravam-se no *Power Point* e tinham de ser respondidas em 30 segundos. Assim que um dos grupos soubesse a resposta tinha de tocar numa campainha (foram disponibilizadas duas campainhas, uma para cada grupo) que se encontrava diante de um dos membros da equipa. Os grupos contavam também com três cartas de ajuda. Explicámos que as pontuações de cada equipa iriam ser marcadas no quadro e que pretendíamos que cada pergunta fosse respondida por um elemento diferente. Note-se que as perguntas do *Quiz* eram intervaladas, sempre que conveniente, por *slides* que completaram as respostas.

Consideramos que esta atividade correu de forma positiva, ainda que as perguntas fossem simples. Contudo, apesar desta simplicidade houve duas questões às quais os grupos responderam de forma errada: “Qual era o nome da parte capitalista da Alemanha? e Durante a corrida espacial, qual dos países chegou primeiro ao espaço?”

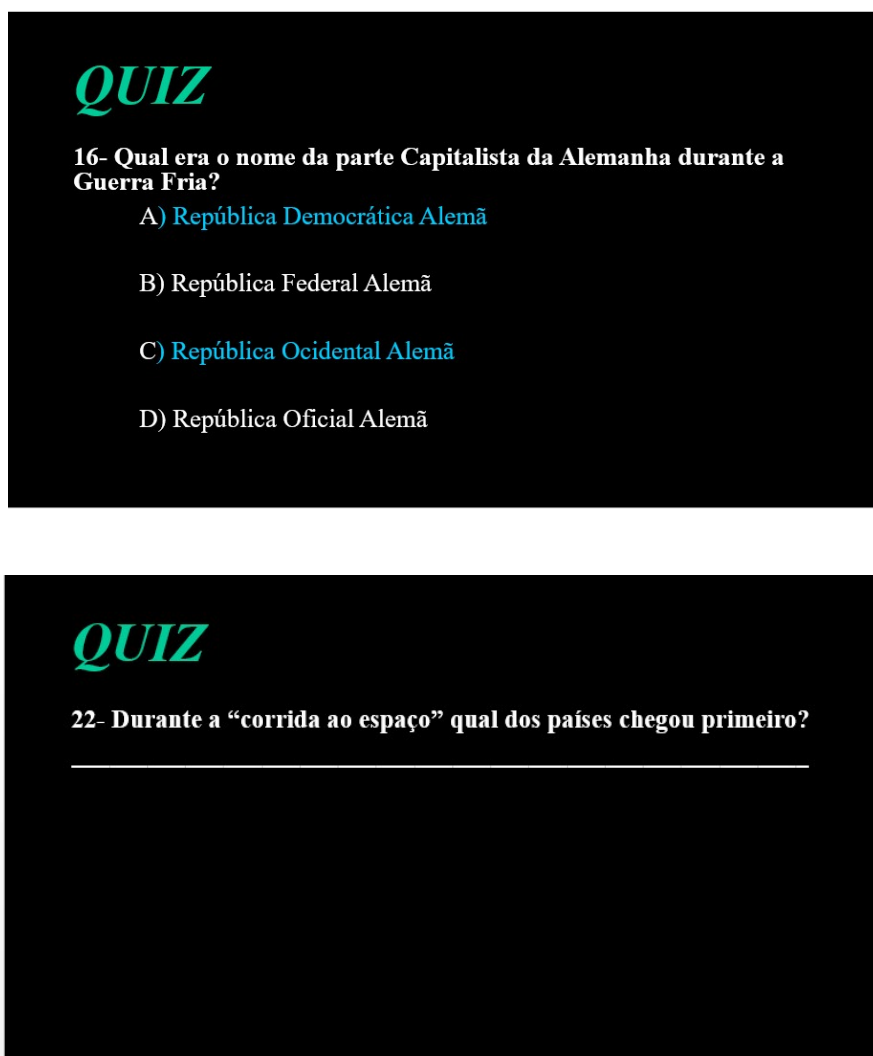


Fig. 8- Respostas erradas pela turma.

Como se irá verificar ao longo das descrições das nossas aulas, fizemos amplo uso de recursos tecnológicos, pois nesta era digital consideramos que não faria sentido ser de outra maneira. Porém, através deste *Quiz* quisemos fomentar a interação entre alunos, por via deste jogo de perguntas mais tradicional, conjugando o convencional à tecnologia exigida hoje em dia. A vertente tecnológica desta atividade verifica-se aquando do uso das TIC, nomeadamente o *Power Point*, onde se encontravam as questões do jogo.

O recurso ao *Quiz* traduz-se em inúmeras vantagens para a aprendizagem dos estudantes. Assim, destacamos (Araújo et al., 2011; Sales, Leite & Vasconcelos, 2014)

- Aumento da motivação;
- Promoção da construção de conhecimentos;
- Participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- Pode constituir um elemento mais informal de avaliação;
- Quebra de monotonia da sala de aula.

Com o objetivo de despertar a atenção dos alunos para a temática onde se incidiria a aula, optámos por propor a visualização de um breve vídeo, o qual funcionou como uma síntese dos acontecimentos que iriam ser estudados. Neste contexto, o vídeo funcionou enquanto fator de motivação para a aprendizagem de novos conteúdos, sendo esta uma variante das inúmeras utilidades deste recurso (ver parte 3.2.7 do sub-capítulo 3.2). Relativamente a este momento cabe-nos reconhecer que o vídeo era apresentado de maneira relativamente simplista, mencionando que os EUA foram os vencedores da Guerra Fria. Esta visão algo simples pretendia tornar claro que o fim da disputa elevou os EUA a única potência mundial durante a década seguinte, enquanto a URSS vivia uma crise económica e política.

De seguida solicitámos à turma a leitura orientada da página 7 do manual escolar, sendo que a partir deste texto foram levantadas uma série de questões relacionadas com a URSS nos Anos 80. Neste seguimento apresentámos um *cartoon* relativo às consequências das políticas de Gorbachev. O objetivo deste exercício passava pelo comentário oral da imagem que estava projetada. Nesta atividade verificámos que apenas um dos alunos da turma cumpriu o objetivo que acima identificámos, os restantes alunos não reconheceram as personagens ou os símbolos presentes no *cartoon*. A imagem a que nos referimos é da autoria de Edmund Valtman, publicada em 1991 na *Waterbury Republican and the Middletown* intitulado de *I can't believe my eyes*. Este *cartoon* mostrava Karl Marx como Deus, Estaline e Lenine estavam representados no “Paraíso Comunista”. Os três personagens comunistas assistiam ao funeral do comunismo, sendo este encabeçado por Gorbachev, o qual carregava uma coroa de flores, pois as suas políticas eram consideradas as responsáveis por esta morte.

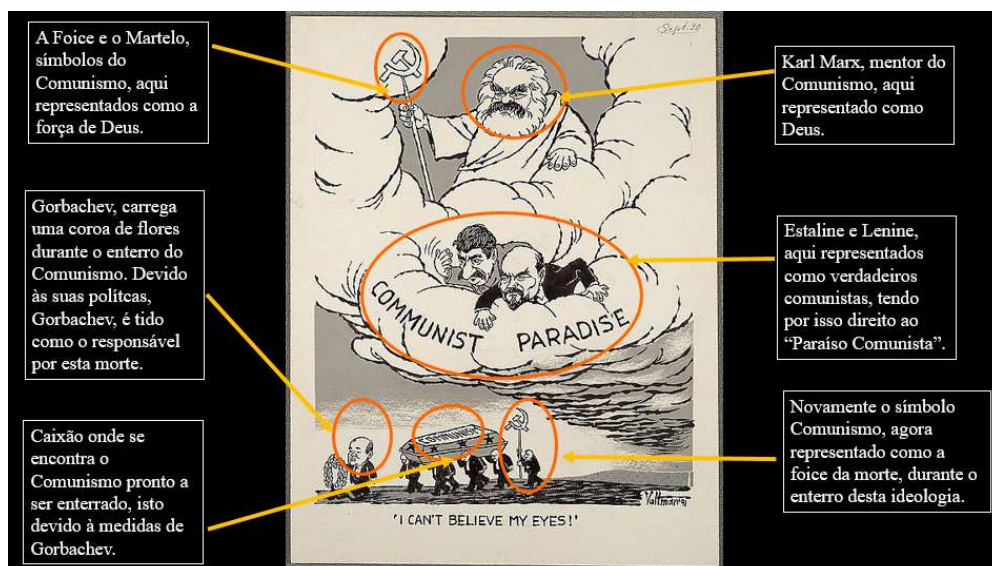


Fig. 9- *Cartoon* utilizado para a análise das consequências das reformas de Gorbachev.

Apesar da existência de diversas fontes iconográficas, nesta aula detivemo-nos apenas no *Cartoon*, isto por se tratar de um tema eminentemente político, mas também por entendermos que a imagem ocupa um lugar central nesta era digital, sendo ainda mais relevante no dia a dia dos “mais novos”, contribuindo por isso, para uma aprendizagem significativa. Melo (2008a, p.13) reforça esta ideia “a preocupação com a literacia visual num dos domínios da Educação Histórica advém da constatação de que os alunos têm acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos escolares múltiplos”, sendo também importante que os alunos desenvolvam a partir da análise visual diversas competências, tais como: a resolução de problemas, o desenvolvimento do espírito crítico e a noção de que as imagens são alvo de manipulação por via das intenções que servem.

Cada fonte iconográfica tem características próprias. Sendo que o *cartoon* também se enquadra nesta tipologia de fontes, também tem as suas especificidades, o que nos possibilita diferenciá-lo das restantes imagens, assim como se apresenta como uma estratégia de ensino-aprendizagem pertinente na aula de História (Sousa, 2007) .

A análise do *cartoon* pressupõe a existência de alguns tópicos a que devemos atender (Melo, Coelho & Santos, 2010):

- Procurar saber qual o contexto (cultural, político, económico ou religioso) em que foi criado;
- Compreender que, como referimos anteriormente, o *cartoon* serve intenções;
- Perceber que análise de um *cartoon* será diferente para cada aluno, poderá ser semelhante, mas nunca igual, pois a interpretação da imagem depende de fatores diversos como os valores, os sentimentos ou as crenças de cada um.

Sousa (2007, p. 44) também alerta para algumas situações que devemos tomar em consideração aquando da análise de *cartoons*, sugerindo que não fiquemos somente pela dimensão visual, “a caricatura é, por definição, uma fonte de lacunas, silêncios, códigos, sinais que precisam de ser decifrados, identificados e compreendidos, já que se assume como uma espécie de ‘ponto de encontro’ entre a realidade retratada e outras realidades possíveis e imagináveis do passado ou do presente. A caricatura, além de gerar uma multiplicidade de olhares, de interpretações, não se esgota em si, permitindo novas perspetivas realísticas e simbólicas a serem apreendidas”. Neste contexto o papel do professor passa por pedir aos alunos que estabeleçam elos de ligação entre os vários elementos que compõe a imagem, que reconheçam os símbolos retratados, bem como o contexto do *cartoon*.

Analizado o *cartoon* a leitura do texto pôde prosseguir, bem como as questões que fomos colocando ao longo deste momento. As perguntas que realizámos tinham como objetivo maior facilitar a compreensão dos acontecimentos, até porque as questões eram colocadas sempre que se considerasse pertinente, por norma eram feitas no final da leitura de cada parágrafo.

Estando lecionados os conteúdos relativos à *Perestroika* e à *Glasnost* distribuámos um mapa conceptual (Anexo 4), ainda que breve, respeitante à Crise do Socialismo. Acautelámos a turma para a simplicidade do documento entregue, referindo que este deveria ser completado com o que haviam aprendido ao longo desta aula, objetivando tornar as aprendizagens da turma ainda mais significativas.

Tendo por base a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel , Novak e Gowin (1996), teorizou sobre os mapas conceptuais na década de 70, definindo-os como representações gráficas de conceitos, cuja construção deve estabelecer relações evidentes entre eles. Para Faria (1995), os mapas conceptuais indicam, como já foi

feita referência, as relações entre conceitos por via de palavras-chaves, estimulando as aprendizagens significativas.

Os conceitos podem ser compreendidos como representações mentais que uma pessoa faz de um dado objeto, de um facto, de uma circunstância, entre outros. A aprendizagem de conceitos pode relacionar-se segundo duas metodologias (Pérez, 2009):

- Indutiva- a aprendizagem pela descoberta, de Burner, a qual tende a partir do específico para o geral.
- Dedutiva- a aprendizagem por receção de David Ausubel, neste método acredita-se que, primeiramente, as pessoas organizam e atribuem significados à informação recebida, para posteriormente compreenderem as suas especificidades. Segundo esta metodologia, a aprendizagem parte dos conceitos mais generalistas para os mais específicos.

Como se poderá confirmar mais adiante, no mapa conceptual que apresentámos encontra-se organizado segundo o princípio metodológico dedutivo, pois parte do geral (Crise do Socialismo), para o específico (*Glasnost* ou *Perestroika*).

Os mapas conceptuais representam uma ferramenta educacional capaz de auxiliar alunos e professores a encontrarem o significado dos conteúdos (Novak & Gowin, 1996) e “propiciam a visualização de uma estrutura conceitual e as suas diversas relações. Além disso facilitam a navegação e permitem o estabelecimento de outras conexões” (Okada & Okada., 2005, p.5). Já para Lima (2004, p.2) estes mapas são “uma forma de diagrama especificamente direccionada para fornecer uma linguagem visual parecida com a linguagem natural do texto, no sentido de que eles passam a estar sujeitos às limitações sintáticas e semânticas, e a sua capacidade de representação pode variar de uma forma muito informal a uma forma extremamente formal”. Como vimos, este recurso apresenta-se sob a forma de linguagem visual (Lima, 2004), por isso podemos estabelecer uma ligação a La Garanderie (1983), autor que advoga a existência de dois tipos de hábitos evocativos: os visuais e os auditivos, tal como fizemos referência no sub-capítulo intitulado de Teorias da Educação, mas concretamente no ponto 1.5 deste Relatório. Assim, cremos que, os alunos cujos hábitos evocativos são visuais – representam a realidade através da criação de uma

imagem visual (La Garanderie, 1983) – os mapas conceptuais revelam-se bastante úteis para a organização e compreensão de conteúdos.

Como foi feita menção, os mapas conceptuais definem-se como estruturas esquemáticas que representam uma série de ideias e conceitos. Estes esquemas visam ordenar o conhecimento, por via do estabelecimento de relações entre palavras. O mapeamento de conceitos é utilizado para facilitar, ordenar e, por vezes, hierarquizá-los, de forma a estimular aprendizagens. Desta feita, podemos afirmar que estes mapas têm diversas utilidades, funcionando nomeadamente enquanto um método avaliativo não tradicional e qualitativo, o qual objetiva verificar se o aluno tem a capacidade de estruturar, hierarquizar, integrar e estabelecer relações entre conceitos estudados, procurando assim, evidências de que a aprendizagem foi significativa (Moreira, 1980). Okada e Okada (2005) menciona que a estrutura cognitiva é composta por redes e associações: Quando o aluno aprende um conteúdo novo, como referimos no sub-capítulo 1.5, esta vai-se ancorar a conhecimentos anteriores, podendo este saber prévio sofrer alterações. Nesta linha, compreende-se que os mapas conceptuais são recursos pertinentes quando desejamos potenciar novas aprendizagens.

Sumariando, as vantagens da utilização de mapas conceptuais resumem-se a (Torres & Marriott, 2006):

- Estimulam o desenvolvimento criativo e cognitivo, isto acontece por o mapeamento de conceitos estimula de ambos os hemisférios cerebrais;
- Facilitam a assimilação e a evocação dos conteúdos;
- Promovem a organização do conhecimento.

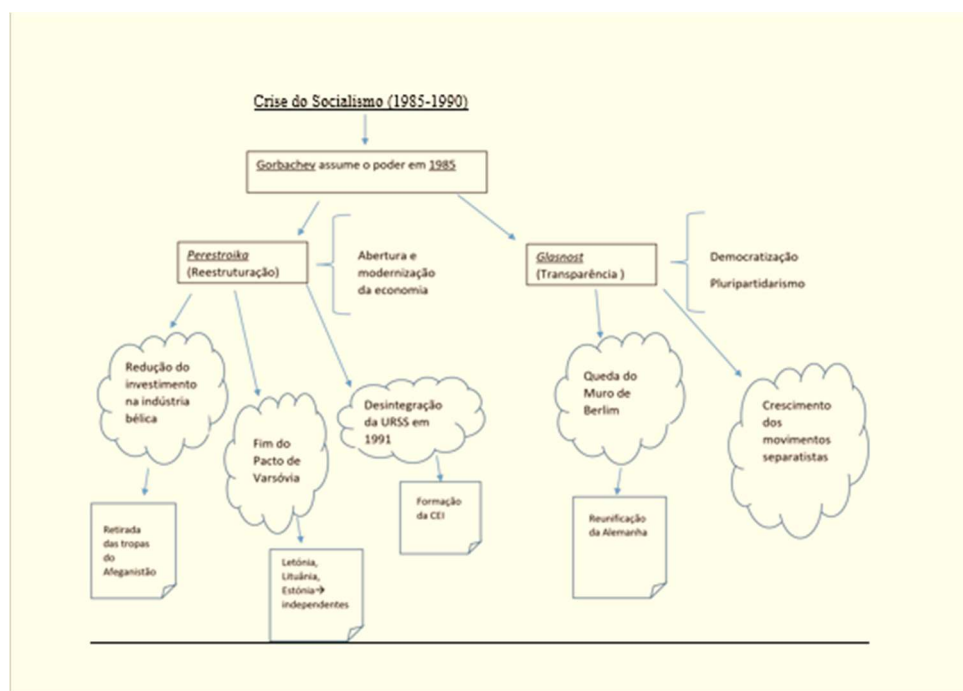


Fig. 10- Mapa Conceptual distribuído pela turma.

Posteriormente explicámos o conceito de Países Satélites, como sendo o nome dado a Estados aparentemente independentes e reconhecidos que na prática estão sujeitos ao domínio político e ideológico de outro Estado. Assim como questionámos a turma em relação às consequências da queda do Muro de Berlim, auxiliados pelo manual escolar, os estudantes rapidamente identificaram três, mencionando: a reunificação da Alemanha, o fim da Guerra Fria e a dissolução do Pacto de Varsóvia.

Consideramos a análise de documentos bastante importante, tornando-se numa atividade ainda mais relevante quando nos referimos a uma turma do 12º ano sujeita a Exame Nacional. Por este motivo mas também por se tratar de uma matéria complexa, onde as sínteses constantes, quer por via das questões por nós colocadas, quer pela resolução de exercícios do livro, se revelam positivas, sugerimos a resolução de um exercício do manual escolar. Para resolver a este exercício a turma contou com dez minutos , de seguida foi feita a sua correção, onde confirmámos que até ao momento os conteúdos haviam sido aprendidos.

Assim foi possível prosseguir na matéria e, de forma a resumir os acontecimentos simbólicos que marcaram o fim da Guerra Fria, projetámos imagens dos mesmos, neste contexto mostrámos um vídeo referente à comemoração da queda do Muro de Berlim.

Desta feita, a turma visualizou alguns minutos do concerto de Roger Waters (*Pink Floyd*) em Berlim no ano de 1990, cuja performance se baseia na recriação da queda de um muro ao som da música *The Wall*. O vídeo teve enquanto objetivo a observação da emoção das pessoas, consequência da reunificação da Alemanha.



Fig. 11- O fim da Guerra Fria – eventos marcantes.

Estando a cerca de 30 minutos do fim da aula, houve ainda tempo para a leitura de um texto do manual escolar intitulado de *Os problemas da transição para a economia de mercado*, onde esclarecemos as diferenças económicas entre as várias ex-Repúblicas Soviéticas.

De maneira a que os alunos compreendessem os conteúdos da aula, seleccionámos algumas cenas do filme *Adeus Lenine* (2003) que relata a vida de um adolescente e da sua família durante a época imediatamente a seguir à queda do muro. Contudo, o toque para a saída soou antes do vídeo terminar. Esta questão não se revelou problemática, uma vez que os conteúdos de maior relevância para a aula já haviam sido lecionados e todos os materiais que foram utilizados seguiram via *e-mail* para todos os alunos

* * *

Consideramos que em termos gerais esta aula decorreu de forma positiva, apesar dos habituais problemas estruturais, nomeadamente a disposição da sala ou da falta de colunas de som, o que comprometeu a clara audição dos vídeos selecionados para aula.

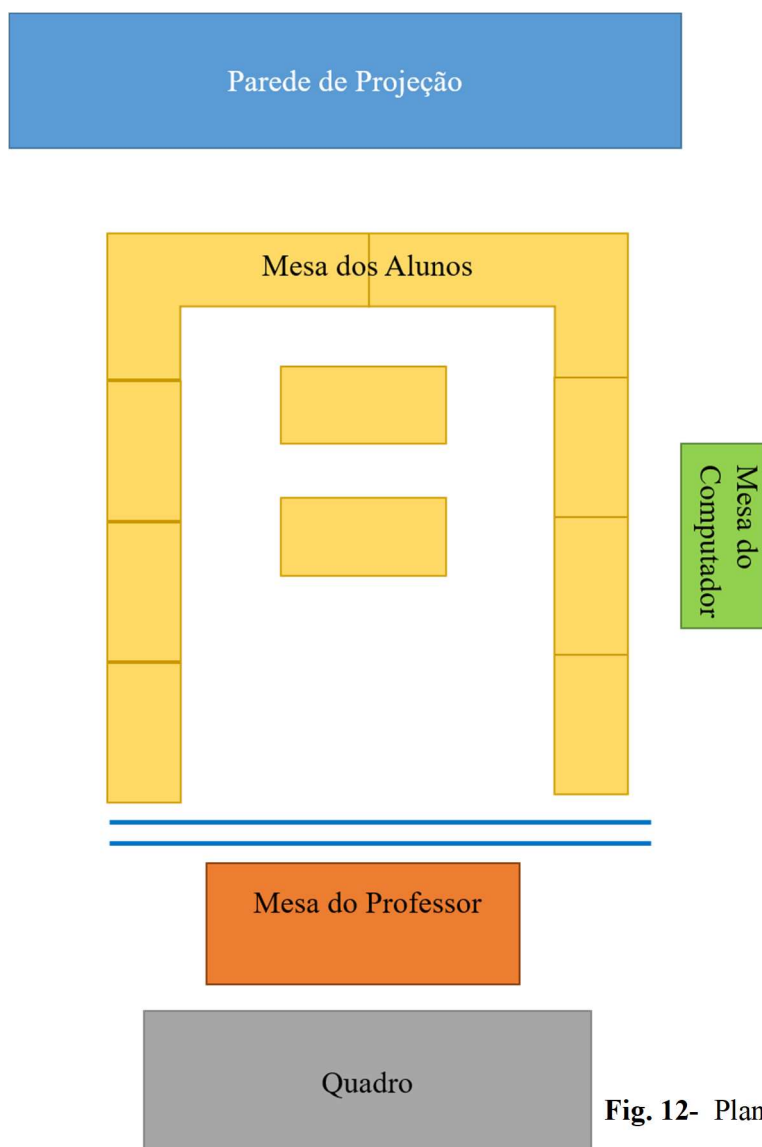


Fig. 12- Planta da sala de aula.

Como é perceptível através da planta da sala de aula, torna-se clara a dificuldade de movimentos com que nos deparámos ao longo dos 100 minutos da aula. A mesa onde se encontrava o computador com ligação ao projetor (representada a verde na imagem), estava colocada na retaguarda das mesas dos alunos (representadas a amarelo na imagem), a isto se junta a existência de dois degraus (representados a azul escuro na imagem), os quais dificultavam o acesso à mesa do professor (representada a cor de laranja na imagem) mas também ao quadro (representado a cinzento na imagem), sendo este um elemento central da aula, nomeadamente para a atividade inicial.

Para que o *Quiz* decorresse como estava planeado, vimo-nos forçadas a aceitar a ajuda (pela qual estamos gratas) da Professora Isabel Cluny que se dispôs a marcar as

pontuações de cada equipa no quadro. Sem esta ajuda a atividade teria demorado mais tempo do que o previsto. Importa frisar que o recurso a este jogo não foi a nossa primeira opção, visto que inicialmente havíamos pensado fazer um trabalho de grupo, no qual os alunos teriam de recorrer à *internet*. No entanto foi forçosamente necessário abandonar essa ideia porque a escola não oferece uma rede em que possamos confiar, assim de forma a não comprometer esta aula optámos pelo jogo didático.

Ainda em relação à disposição da sala, apontamos a existência de mesas de alunos colocadas de costas para a parede de projeção (representada a azul claro na imagem), o que, obviamente, lhes foi prejudicial para o acompanhamento da aula, visto que todos os conteúdos foram projetados.

Em relação aos aspetos positivos desta sessão destacamos: a utilização de diversas metodologias e estratégias, a boa aceitação do jogo didático e o cumprimento da planificação. No que se refere aos aspetos menos conseguidos, excluindo os fatores externos já referidos, salientamos o nervosismo que, por vezes, contribuía para uma não clareza nas explicações.

3.4.2- Proposta didática relativa à hegemonia dos EUA (20 de abril de 2017)

No dia 20 de Abril, sob a temática da hegemonia dos Estados Unidos da América no pós- Guerra Fria, lecionámos a nossa quarta aula da prática letiva supervisionada, tendo esta a duração de 100 minutos (Anexo 5).

Esta sessão teve objetivos diversos, como sendo:

- Relacionar o fim da Guerra Fria com a hegemonia económica, militar e tecnológica dos EUA;
- Identificar os fatores que contribuíram para a hegemonia militar dos EUA;
- Caracterizar a economia americana;
- Relacionar o desenvolvimento do sector terciário com a hegemonia militar americana;
- Relacionar o dinamismo científico e tecnológico com a consolidação da posição hegemónica dos EUA no mundo;
- Associar algumas figuras de animação/ ficção à hegemonia americana.

Nesta aula, à semelhança das sessões anteriores, as estratégias utilizadas passaram pelo método interrogativo e ativo, tendo sempre como suporte a semi-diretividade. Verificou-se também uma utilização diversificada de recursos, recorrendo desde o manual escolar, ao *Power Point* até a um jogo didático (Palavras Cruzadas), tendo sempre em vista uma aprendizagem correta e significativa por parte dos alunos do 12ºB.

Antes de avançarmos para a matéria que nos propúnhamos lecionar e depois de ditado o sumário, fomos aconselhadas pela Professora Cooperante a fazer uma conclusão mais óbvia da matéria da aula anterior. Nesta sentido, fizemos uma breve revisão dos conteúdos da aula anterior.

Estando abordado o tópico pendente da aula relativa ao Colapso da URSS, era agora possível ir avante com os conteúdos planificados para esta sessão. Assim, começámos por solicitar a leitura de um texto do manual escolar intitulado de “Hegemonia dos Estados Unidos”, no qual surgiu o conceito de Nova Ordem Mundial. Neste contexto, explicámos que esta nova ordem se referia às modificações na configuração geral do mundo, isto é, de um mundo bipolar passou-se para um mundo unipolar, no qual somente os EUA detinham a hegemonia. De forma a melhor clarificar esta conceito e

sendo esta uma matéria relevante para o Exame Nacional de História A do 12.º ano, optámos por dar a conhecer à turma um discurso de George Bush em 1990, no qual o 41.º Presidente americano defendia a Nova Ordem Mundial. A visualização de parte deste discurso foi feita com recurso ao *Power Point*, cabendo-nos reconhecer o erro em que incorremos neste momento da sessão. Ao invés de solicitar a leitura do excerto apresentado a um aluno, acreditamos que facilitaria a compreensão da matéria se esta leitura fosse realizada por nós.

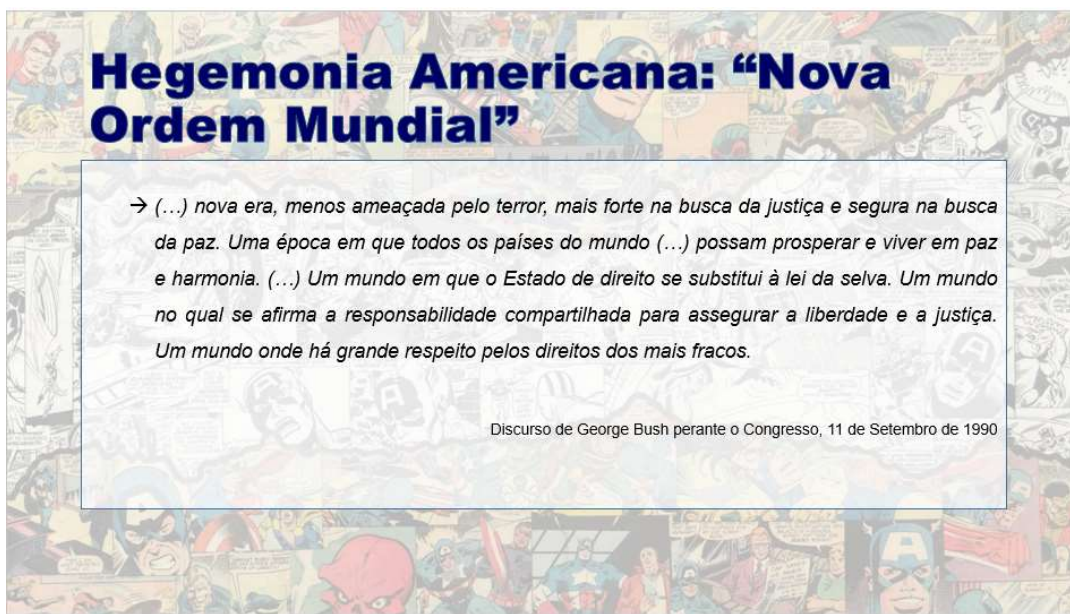


Fig. 13- Definição do conceito de Nova Ordem Mundial.

Para que os alunos compreendessem os fatores que possibilitaram a hegemonia militar dos EUA prosseguimos com a leitura do manual escolar, interrompendo-a sempre que necessário para questionar os estudantes em relação aos conteúdos que estavam a ser abordados, colocando assim em prática o método interrogativo. Como anteriormente fizemos menção esta matéria enquadra-se no que se apelida de “conteúdos de aprofundamento”, visto que é possível que seja um dos tópicos selecionados para o exame de Junho. Tendo em atenção este fator, propusemos a realização individual de um exercício do manual, para o qual a turma contava com 15 minutos, expirado esse tempo a tarefa foi corrigida oralmente e em conjunto.

No que concerne à prosperidade económica americana pedimos aos alunos que avançassem até à página 19 do manual escolar e que enumerassem quatro indicadores

que fossem reveladores do crescimento económico norte americano, assim foram apontados os seguintes: aumento do PIB, redução do desemprego, criação de postos de trabalho e a diminuição da inflação. De seguida solicitámos à turma a caracterização do sector primário americano. Porém, a Professora Cooperante advertiu-nos para o facto de um conceito que, não raras as vezes sai em Exame Nacional, não constar no manual escolar. Assim, explicámos no que consiste um complexo agroindustrial (sendo este o conceito em falta). Tendo em consideração a evolução da leitura mas também o objetivo que passava pela correta aprendizagem das temáticas, solicitámos a dois alunos a caracterização do sector secundário e do sector terciário. Caracterizados que estavam os setores da economia americana, foi-nos possível explicar a relação entre o sector dos serviços americano e a hegemonia militar.

Com base na leitura que havia sido realizada, pedimos a um dos alunos que explicasse a importância da política económica de Bill Clinton. Através da elucidação dada pelo aluno, mas também através da observação dos restantes alunos, concluímos que este conteúdo tinha sido apreendido. Tendo uma vez mais em vista a consolidação de saberes, foi novamente solicitada a resolução de um exercício do manual escolar,

estando este subordinado ao tema referido. Para a resolução desta atividade, a turma contou com cerca de 20 minutos, após os quais o exercício foi corrigido em grupo e oralmente.

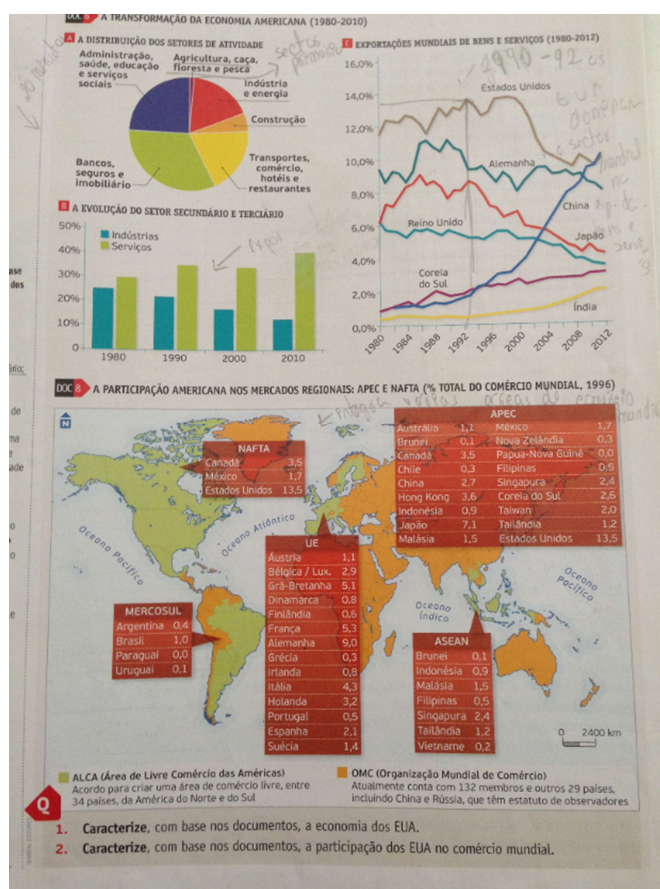


Fig. 14 – Exercício do manual escolar referente à economia americana.

Restando cerca de 30 minutos para o final da aula, houve ainda tempo para lecionar as matérias relacionadas com o dinamismo científico e tecnológico dos EUA. Para o efeito pretendíamos que a turma compreendesse os fatores que possibilitaram o domínio e vanguarda americana nas ciências e nas tecnologias, assim uma vez mais, solicitamos a leitura acompanhada por questões que nos pareciam essenciais para a compreensão deste assunto.

A 15 minutos do toque que assinala o fim deste tempo letivo, distribuímos umas Palavras Cruzadas (Anexo 6), por nós teorizadas e elaboradas, as quais se relacionavam com as temáticas tratadas ao longo da sessão, objetivando a consolidação destas matérias mas também tornar estas aprendizagens, geograficamente e temporalmente distantes, significativas para um grupo de jovens cuja média de idades é de 18 anos. Apesar da distribuição individual deste jogo, ambicionávamos que esta fosse uma atividade de grupo. Neste sentido, a atividade foi bastante ampliada recorrendo ao uso de cartolinas, as quais foram coladas ao quadro, assim como, fizemos questão que a tarefa contasse com 16 palavras, dando uma por aluno.

O recurso aos jogos didáticos traz um sem número de vantagens no que respeita ao estímulo do desenvolvimento de crianças e jovens (Vygotsky, 1988; Piaget, 1978), como se pode confirmar mais aprofundadamente com a leitura do sub- capítulo “Proposta Didática comum” (mais concretamente no ponto 3.2.8) deste estudo.

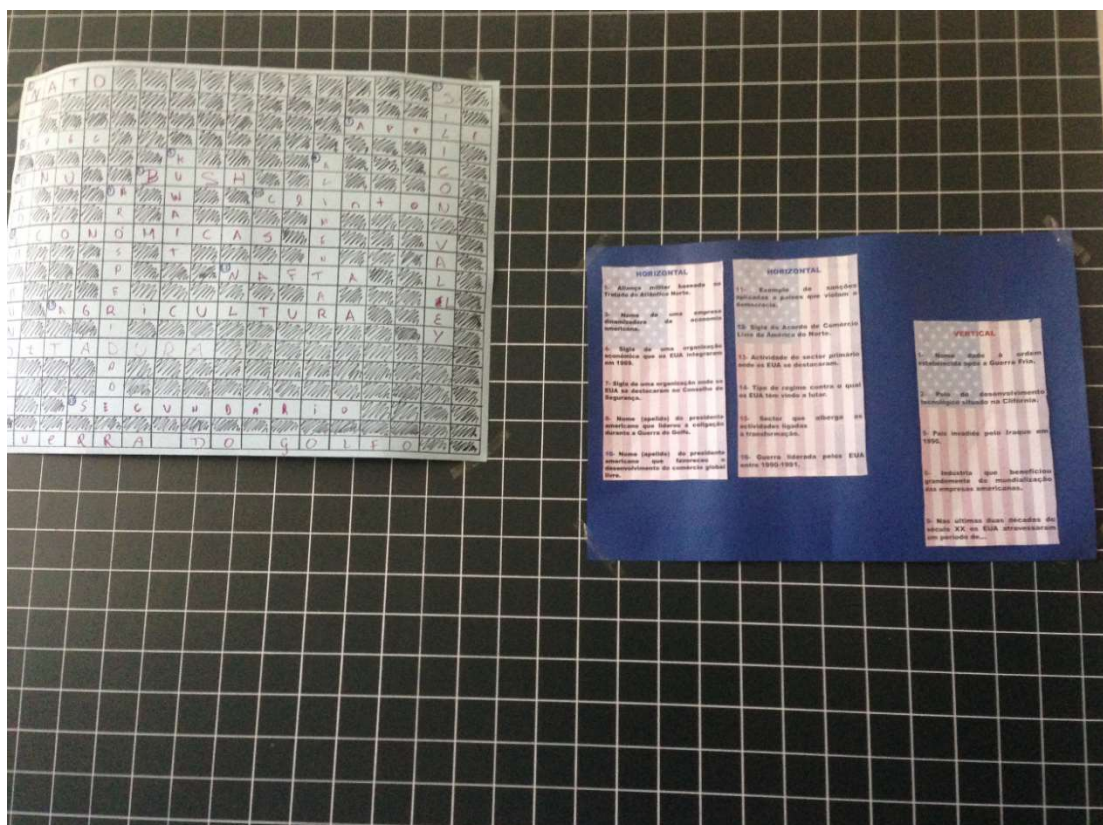


Fig. 15- Jogo Didático - Palavras Cruzadas.

Ainda neste contexto um pouco mais lúdico, preparamos para esta sessão um pequeno vídeo sobre a hegemonia americana representada na cultura popular. Este mostrava diversos ícones da cultura popular americana que se tornaram ícones pop do mundo inteiro – uma das provas da hegemonia dos E.U.A – e a mensagem subliminar que estas figuras transmitiam ao povo americano e ao mundo.

Os excertos utilizados neste vídeo realizado por nós incluíam: O *videoclip* da música “*Born in the USA*” de Bruce Springsteen; Passagens de vários filmes da saga “*Rocky*” em que a personagem principal (representada pelo italo-americano Sylvester Stallone) era um imigrante que se tornava o campeão mundial de boxe pelos Estados Unidos, combatendo o campeão da URSS; Um anúncio televisivo da Pepsi com o cantor Michael Jackson a interpretar uma adaptação da sua música *Billy Jean*, aqui chamada de *The Pepsi Generation*; Um anúncio da *McDonalds/Coca-Cola* a remeter para a corrida espacial e a hegemonia norte-americana na mesma; Imagens da série “*Marés Vivas*” que demonstrava a segurança e perfeição da *American Way Of Life*; O *wrestler*

Hulk Hogan a ensinar as crianças a serem “Bons Americanos” e ainda a série de desenhos animados do Capitão América.



Fig. 16 e 17 – Excertos do vídeo “A hegemonia americana na cultura popular”.

Contudo, não nos foi possível visualizar este breve filme dado o adiantar da aula. Como tal, todos os alunos tiveram acesso a este documento audiovisual, uma vez que foi enviado via *e-mail*.

Numa perspetiva global, fazemos uma avaliação positiva desta aula. Contudo, existem alguns aspetos a melhor, como sendo: o nervosismo que nos acompanhou a cada aula da prática letiva supervisionada, e que por vezes nos dificultava a tarefa de fazer chegar uma “mensagem” clara aos alunos. Em relação aos aspetos de ordem externa sublinhamos, mais uma vez, a pouca qualidade dos recursos tecnológicos que equipam as salas de aula. Neste contexto, faz-nos sentido elucidar o leitor que estas aulas só foram possíveis porque nos fazíamos acompanhar do nosso próprio equipamento (computador), caso isto não se verificasse muitas das atividades teriam ficado comprometidas.

No que se refere aos aspetos melhor conseguidos destacamos, a boa receptividade da turma às nossas propostas, a interação que estabelecemos com os alunos, bem como o cumprimento da planificação. Apesar de tudo, e de acreditarmos que aula decorreu positivamente, reconhecemos a dificuldade e o condicionamento de lecionar conteúdos passíveis de saírem no Exame Nacional. Nesta sessão tudo se orientou para o sucesso dos alunos nesta prova, não havendo por isso muito espaço para a realização

de outras atividades para além da realização de exercícios de análise presentes no manual escolar. Esta situação torna-se ainda mais gravosa quando estamos a lidar com alunos que não são os “nossos”, cujo sucesso ou insucesso, será sempre apontado ao docente responsável pela turma. Ainda assim, gostamos de acreditar que contribuímos através das atividades selecionadas, nomeadamente das Palavras Cruzadas, para a aprendizagem significativa dos alunos.

3.4.3- Proposta didática – Consolidação dos conteúdos lecionados (21 de abril de 2017)

No dia 21 de Abril de 2017 lecionámos a última aula da prática letiva supervisionada, esta aula contou, para além da habitual presença da Professora Isabel Cluny e da mestranda Leonor Rocha, com a assistência do Professor Doutor Miguel Monteiro.

Vygotsky (1988), comprova a importância da interação entre pares, uma vez que acreditava que o desenvolvimento da mente era o resultado das aprendizagens que desenvolvemos ao longo das nossas relações com os outros. Em suma, o autor defendia que o conhecimento é um ato social. Já em 1916, Dewey, referiu que a partilha de aprendizagens é fulcral, sendo também essencial que se baseie nos interesses da sociedade. Para Monteiro (2001), o aluno é também considerado um construtor dos seus próprios saberes, sendo esta uma das maiores exigências das escolas que dizem “combater” o ensino tradicional, notando ainda, a função motivacional deste tipo de trabalhos, tanto entre alunos como entre professores. Slavin (1994) definiu a metodologia de trabalho cooperativo enquanto uma abordagem educativa que tem por obrigação o envolvimento de todos os alunos, isto é, todos os discentes devem trabalhar para o mesmo fim que, no caso, passava pela resolução de uma tarefa. Por sua vez, Johnson, R., Johnson, D, e Holubec, E (1993) consideraram a aprendizagem cooperativa como um método educativo que visa potenciar os conhecimentos individuais, e em simultâneo, os do grupo. Novamente segundo Monteiro (2001), o trabalho de grupo é uma metodologia que envolve duas dimensões, a teórica e a prática, a qual deve ter como base os recursos existentes, um plano e um projeto de trabalho, o qual configura diversas regras, sem as quais esta metodologia perde as suas competências. Freitas e Freitas (2002) fizeram notar que para existir uma aprendizagem efetiva, e para o trabalho de grupo ser vantajoso para todos os alunos, deve ser regido pelo rigor das regras e pelo cumprimento das mesmas. Desta feita, o trabalho deverá respeitar (Monteiro 2001):

- Ser compreendido pelos alunos, estes devem entender que a atividade os irá enriquecer cognitivamente;
- Promover a cooperação entre os alunos;
- Contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- Promover a responsabilidades;

- Melhorar a relação entre a turma.

Na atual estrutura competitiva e individualista do sistema de ensino tradicional são consequentes dois resultados: um pequeno grupo de alunos que mostra grande rigor e aproveitamento acadêmicos e, por outro lado, um outro grupo cujo aproveitamento escolar é proporcionalmente inverso. Assim, revela-se fundamental que os alunos adquiram competências sociais, na medida em que devem aprender a cooperar, a cultivar o espírito crítico e a negociar entre pares, o que culminará na aplicação da educação para uma cidadania consciente (Aguado, 2000). Tal como Monteiro (2001), Aguado (2000) adverte-nos para a urgência da alteração de processos de ensino-aprendizagem, o que tornará o aluno protagonista das suas aprendizagens.

Segundo a teoria Construtivista, o indivíduo maximiza as suas aprendizagens quando consegue ter uma perspetiva pessoal do conhecimento. Coll et al. (2001, p.19) corroboram esta ideia ao afirmar que “quando se dá este processo, dizemos que estamos a aprender significativamente, a construir um significado próprio e pessoal”. Piaget (1971), também considera as interações essenciais para a construção do saber, afirmando que o ser humano aprende a partir das suas próprias vivências, bem como, a partir das ações que exerce sobre os conteúdos que estuda.

Tendo como base as referências enumeradas, mas também uma aula que contava apenas com 50 minutos, tivemos como oportuna a realização de um trabalho de grupo (Anexo 7), com vista à consolidação dos conteúdos programáticos das duas aulas anteriores (o Colapso da URSS e a Hegemonia dos EUA no após Guerra Fria), e ainda à promoção da interação entre os alunos da turma, sendo esta fulcral no processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização deste trabalho de grupo, a turma teve de se deslocar para a BE-CRE (Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Escolar) na qual se encontravam disponíveis os computadores, essenciais para o sucesso desta atividade. A contrário das sessões anteriores, esta aula não se iniciou à hora prevista (11h00) essencialmente por dois motivos, nomeadamente porque a aula anterior à de História é de Educação Física, a qual implica para além da deslocação entre o campo de jogos e a sala de aula, que os alunos troquem de roupa. Contudo, este não foi o único motivo que justificou o ligeiro atraso da turma, cerca de 5 minutos, isto porque os estudantes ao invés de se dirigirem diretamente para o BE-CRE veem-se forçados a passar primeiro na habitual sala de

aula de forma a deixarem os seus pertences, pois neste espaço as mochilas não são permitidas.

Já com a turma reunida pudemos explicar no que consistiria a atividade. Assim, pedimos que os alunos formassem pares e fossem para um dos computadores. Com os grupos já organizados, percorremos cada um deles com uma bolsa onde se encontravam os temas que viriam a ser trabalhados. Julgamos que a opção pelo sorteio das temáticas se torna clara, quando nos referimos a 17 jovens com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, mas também devido à exigente gestão temporal de uma aula de 50 minutos. Os temas que resultaram em trabalhos e apresentações foram os seguintes:

- Colapso da URSS;
- CEI;
- Silicon Valley;
- Guerra do Golfo;
- Queda do Muro de Berlim;
- Guerra do Afeganistão;
- NAFTA (Tratado Norte Americano de Comércio Livre);
- APEC (Cooperação Económica Ásia-Pacífico).

Já conhecido o “resultado do sorteio”, os alunos puderam iniciar a pesquisa e completar a ficha que havíamos distribuído (Anexo 8), para terminar esta etapa da atividade a turma dispunha de cerca de 35 minutos.

Enquanto os grupos iam desenvolvendo o exercício, o nosso papel focou-se essencialmente em:

- Responder às dúvidas levantadas ao longo da resolução da atividade;
- Verificar que ambos os elementos participavam ativamente na sua execução;
- Manter a turma atualizada em relação ao tempo.

A 15 minutos do final da aula foi pedido aos estudantes que se afastassem dos computadores de forma a darmos início à fase das apresentações dos resultados provenientes das pesquisas. Para esta etapa do trabalho cada grupo contava com cerca de 2 minutos para apresentar os seus resultados, sendo que o nosso papel passava pela verificação da veracidade das informações e a sua respetiva correção.

Tal como todas as outras estratégias de ensino-aprendizagem, o método de aprendizagem cooperativa, tem aspetos positivos e outros mais negativos. Neste sentido, apresentamos uma tabela onde é possível contemplar ambos os lados:

Vantagens	Desvantagens
Desenvolve competência ao nível social;	Existência de diferentes ritmos de aprendizagens;
Promove a responsabilidade;	Diferentes capacidades de selecionar e interpretar informações;
Promove a cooperaração e a colaboração;	Dificuldades na capacidade de sínteses;
Desenvolve métodos de trabalho e de estudo;	Gestão temporal;
Compreende a simbiose entre a teoria e a prática;	Turmas compostas por muitos alunos;
Promove a resolução de problemas;	Dificuldade de iniciativa entre os alunos;
Desenvolve capacidades diversas;	
Promove o espírito crítico;	
Desenvolve uma melhor relação pedagógica entre aluno/professor.	

Tabela 3 – Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa – adaptado de Monteiro (2001).

Veiga (2013) diz-nos que os alunos beneficiam quando de ajudam mutuamente, pois tornam-se competentes quando assumem o papel de professor por auxiliarem o colega ou por superarem as suas limitações. Indica-nos também que a aprendizagem cooperativa proporciona a possibilidade de interação entre alunos, assim como, envolvendo o estudante na procura de soluções e induzindo-o a agir.

Apesar dos contratemplos já enumerados, consideramos que esta aula correu de forma positiva. Para além de termos cumprido todos os objetivos a que nos propusemos, os alunos responderam positivamente à atividade de grupo, respeitando rigorosamente os horários que havíamos combinado no início do trabalho, assim como atenderam a todos os preceitos da aprendizagem cooperativa, nomeadamente, o pressuposto do auxílio entre pares.

3.5- Descrição de outras aulas da prática letiva supervisionada

Constam do Relatório mas não foram aquelas que constituíram os conteúdos previstos no título do mesmo.

3.5.1- As transformações nas primeiras décadas do século XX (14 de outubro de 2016)

No dia 14 de Outubro de 2016 foi lecionada a primeira aula (Anexo 9), na turma do 12ºB, cuja unidade didática era “As transformações nas primeiras décadas do século XX”, tendo esta aula a duração de 50 minutos.

Nesta primeira aula a incidência recaiu sobre as mutações nos comportamentos e na cultura, mas também nas transformações da vida urbana e a nova sociabilidade, sendo que os objetivos propostos passavam por:

- Identificar as transformações sociais do após I Guerra Mundial;
- Relacionar o crescimento das cidades com as novas formas de sociabilidade;
- Explicar no que consiste a crise dos valores tradicionais;
- Reconhecer as novas formas de sociabilidade;
- Associar o modelo de vida americano com as transformações do após guerra;
- Relacionar a emancipação da mulher com a crise de valores.

Para lecionar esta matéria utilizámos recursos variados, tais como: o manual escolar, mapas, *power point* e vídeos. Esta diversificação de recursos objetivava facilitar a correta absorção da matéria por parte dos alunos, assim como visava estimular as suas aprendizagens.

As estratégias utilizadas passaram pela aula expositiva-dialogada, esta estratégia é caracterizada pela exposição de conteúdos contando com a participação dos estudantes, utilizando para o efeito o método interrogativo, tendo sempre em consideração os seus conhecimentos prévios. Outra estratégia aplicada foi a semi-diretiva, a opção por uma ou outra variou conforme os conhecimentos da turma.

Esta aula iniciou-se dentro dos horários previstos, isto é, por volta das 11h. Antes de avançarmos para a matéria que iria ser lecionada optámos por nos apresentar aos estudantes. Feitas as apresentações foi a vez de dar a conhecer à turma o sumário da

aula que foi o seguinte: “As mutações no comportamento e na cultura. As transformações da vida urbana e a nova sociabilidade. Os movimentos feministas.” Posto isto, foi pedido a uma aluna que lesse o primeiro parágrafo de um texto do manual, intitulado de “As transformações da vida urbana e a nova sociabilidade. A crise dos valores tradicionais. Os movimentos feministas.” Tendo a leitura terminado foi-lhes colocada a seguinte questão: “Identifica os sentimentos despertados pela destruição causada pela guerra”, a resposta a esta pergunta foi dada por uma aluna, tendo explicado que a guerra mostrou, a partir do número de mortos e da destruição, a fragilidade do ser humano.

Antes de continuarmos a leitura do texto considerámos pertinente explicar a perda de influência da Igreja e da família. Explicando que durante os anos 20 a Igreja vai vendo a sua influência a reduzir-se, sendo que para isto concorreram fatores diversos, tais como:

- A descrença provocada pelos horrores da guerra;
- A aceleração do ritmo de vida (devido, por exemplo, à chegada dos transportes públicos);
- A mudança dos hábitos e costumes;
- A entrada da mulher no mundo do trabalho, o que enfraqueceu a autoridade masculina no seio familiar, visto que a partir deste momento a mulher também contribuía para o orçamento familiar, embora o seu salário fosse inferior ao do homem;
- O crescimento dos centros urbanos, o qual trouxe consigo uma massificação da vida urbana (na apresentação deste tópico achámos prudente explicar o conceito de massificação, como sendo um conjunto de comportamentos estandardizados devido à pressão coletiva).

Ainda em relação às transformações da vida urbana pedimos aos alunos que pensassem numa tendência musical afro-americana dos anos 20 que, ainda hoje, marca a nossa cultura. As respostas a este exercício foram as mais diversas, havendo até uma aluna que achou que nos estávamos a referir, por exemplo, ao *Kizomba*. Porém, e através de pequenas “pistas” por nós dadas, uma outra estudante acabou por identificar, corretamente, o *Jazz*. Neste momento foi distribuído um mapa conceptual relativo à importância do *Jazz* e da rádio (Anexo 10) numa sociedade onde a segregação era uma

realidade, o qual foi seguido da visualização de dois breves vídeos, onde se pretendia que a turma contactasse com dois dos mais influentes músicos de *Jazz* (Bessie Smith ou Louis Armstrong).

A música é uma das estratégias didáticas mais eficiente quando o que se objetiva é motivar os alunos para a compreensão e memorização de conteúdos académicos, a isto se junta o seu papel de integração social devido à sua presença constante na vida de cada um de nós (Gómez, 2010). Não obstante tudo isto, muitos professores mostram receios em utilizar músicas de outras épocas nas suas aulas, e este facto tem haver com a crença de que os alunos podem não se identificar com alguns desses estilos, os quais muitas vezes não conhecem ou localizam cronologicamente, veja-se o exemplo do *jazz* (Goés, 2011). Todavia, o autor defende o uso da música enquanto recurso didático, dando como exemplo as suas experiências na área da docência, afirmando que independentemente dos géneros musicais, das classes sociais ou das idades dos alunos, obteve sempre resultados positivos quando recorreu a esta estratégia didática.

Para Abud (2010) é de suma importância dar a conhecer aos alunos as manifestações culturais de cada época. Neste sentido, a música torna-se uma ferramenta eficaz, assim como se revela uma poderosa aliada para uma eficiente construção de aprendizagens significativas. Para que esta seja uma realidade e para que se utilize corretamente a música nas aulas de História é imperativo que os docentes conheçam algumas das características principais da história da música, a fim de conseguirem estabelecer uma relação entre as matérias e as músicas selecionadas. Salientamos ainda que cabe ao professor explicar aos alunos que, tal como as restantes formas de arte, muitas vezes a arte servia propósitos políticos, religiosos, entre outros (Góes, 2011).

Como referimos, a música é um recurso didático capaz de potenciar aprendizagens significativas, isto por ser uma presença assídua na vida de cada um de nós. Neste contexto, destacamos algumas das potencialidades que este recurso pode ter para o ensino (Gómez, 2010):

- Fomenta a imaginação e a criatividade;
- Reforça a memória;
- Estimula novas aprendizagens;
- Estabelece um elo de ligação entre a matéria e o quotidiano do aluno.

Segundo a *Association Montessori Internationale* para uma escola seguir a pedagogia montessoriana tem de cumprir uma série de pressupostos. Contudo, destacamos apenas dois destes preceitos, os quais vão de encontro ao assunto que tem vindo a ser abordado, assim:

- O ambiente onde as aprendizagens se desenrolam tem de ser composto por materiais didáticos e por utensílios da vida quotidiana dos alunos;
- O material utilizado tem de despertar os diferentes sentidos dos alunos, isto é, tem de ser multi-sensorial.

De acordo com as práticas pedagógicas da Maria Montessori, os materiais didáticos encontram-se divididos em cinco áreas, como sendo (Montessori, 1965): exercícios de vida prática; materiais sensoriais; materiais de linguagem; materiais de matemática e materiais de conhecimento do mundo. Desta feita, e tendo em consideração esta pedagogia, parece-nos possível enquadrar o uso didático da música no contexto dos materiais sensoriais, pois tal como já foi referido, a música desperta diversos sentidos, contribuindo para a existência de aprendizagens significativas (Ferreira, 2002).

A escola é o local onde as crianças e jovens passam grande parte dos seus dias. Dado este inquestionável fator, o nosso papel enquanto docentes deveria passar por tornar este espaço num sítio mais agradável. Neste contexto, a música revela-se como um dos melhores aliados para a melhoria do espaço escolar, tornando-o num sítio mais feliz, tanto para professores como para alunos (Snyders, Amaral & Fusari 1992). Freire (2001) defende também a adequação do ambiente escolar, expressando-o na seguinte passagem: “Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, é não transforma este “que fazer” em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes.” (Freire, 2001, p. 37)

De seguida a leitura pôde continuar, sendo que esta se tratou de uma leitura orientada. Assim, pedimos aos alunos que enunciassem três contributos da rádio para a mudança de mentalidades, questionando-os também sobre o conceito de *american way of life*, relembrando-os desta forma que já o haviam sido aprendido no seu 9º ano de escolaridade. Contudo, podemos verificar que os discentes já não se recordavam da definição deste conceito, neste sentido optámos por descrever o *american way of life* como a introdução do estilo de vida americano na Europa.

Recorrendo a um mapa presente no *Power Point* e à leitura que estava a ser realizada, foi pedido que os alunos localizassem os dois grandes centros culturais dos anos 20, em uníssono responderam que estes dois centros eram Paris e Nova Iorque. Em linha com o texto explicámos a origem do *Charleston*, sendo esta uma dança de cabaré que surgiu nos anos 20, na qual as mulheres dançavam com saias mais curtas. Deve o seu nome á cidade homónima onde foi criada, situada na Carolina do Sul. Era inicialmente dançada por negros, posteriormente começou a ser dançada pela elite branca ao som de uma orquestra composta somente por músicos negros.

Ainda na mesma página do manual foi proposto aos alunos que identificassem o que contribuiu para a difusão da música e do desporto, rapidamente mencionaram os novos meios de comunicação (ex.: a rádio). Posteriormente abordámos a temática do feminismo, identificando as várias formas que este movimento pode assumir.

Devido às mudanças na sociedade, também a imagem da mulher sofreu alterações, muito devido á sua entrada no mundo do trabalho. Neste contexto, as roupas femininas tornaram-se mais largas e confortáveis, o cabelo passou também a ser usado bastante curto. Tendo em atenção estas alterações explicámos á turma os conceito de *flapper* (mulheres que usavam o cabelo e as saias curtas, ouviam jazz, fumavam e bebiam em público, assim como, usavam maquilhagem exagerada (Blackman, 2000). Em suma, não respeitavam os cânones sociais, chocando a sociedade por isso. De seguida esclarecemos também o conceito de *grçonne* (termo francês que designa uma rapariga arrapazada). Posto isto, solicitámos a leitura de um outro texto de manual escolar, cujo título era “A crise dos valores tradicionais”, aproveitando para explicar o conceito de anomia social.

Com a aula quase a terminar houve ainda tempo para mais uma leitura referente a um texto sobre os movimentos feministas, perante o qual, à semelhança do que tem vindo a acontecer, fomos colocando questões e esclarecendo dúvidas.

Antes do toque que marca o final da aula foi mostrada uma breve cronologia sobre a evolução do direito de voto das mulheres, assim como, fizemos referência á Liga Republicana da Mulheres Portuguesas e a Ana de Castro Osório.

Podemos afirmar que, no geral, esta aula correu bastante bem, tendo a apontar alguns aspetos menos conseguidos, tais como: as complicações com o sistema informático da escola, o que contribuiu para aumentar o já grande nervosismo, havendo também por vezes uma má gestão do tempo. Assim, vimo-nos forçadas a excluir alguns tópicos, embora menos relevantes, que tínhamos previsto fazer uma breve menção. Contudo, e como nossa salvaguarda, os pontos da matéria que tivemos suprimir estavam presentes no *power point* que foi enviado à turma. Enquanto aspetos mais conseguidos destacamos o cumprimento da planificação, a aula dialogada e a leitura orientada.

3.5.2- Hegemonia Britânica: Condições de arranque industrial (18 de novembro de 2016)

No dia 18 de Novembro, sob a temática da “Hegemonia Britânica: Condições de arranque industrial”, lecionámos a nossa segunda aula na turma do 11ºC (Anexo 11), tendo esta a duração de 100 minutos. Esta aula teve vários objetivos, nomeadamente:

- Caracterizar as condições de sucesso para o arranque industrial inglês;
- Identificar as mudanças na agricultura;
- Relacionar as mudanças da agricultura com o surgimento das *enclosures* e com o aumento da população nas cidades;
- Identificar as consequências do progresso agrícola;
- Relembrar o crescimento demográfico;
- Relacionar os desenvolvimentos agrícolas com o crescimento demográfico;
- Identificar os fatores que possibilitaram a criação de um mercado nacional;
- Reconhecer alguns tratados que “abriram” o mercado externo aos ingleses;
- Identificar a rota de comércio triangular como trajeto comercial inglês.

Nesta aula, as estratégias adotadas, tal como se verificou na aula anterior, foram a semi-diretiva e o método interrogativo. Também nesta aula, e à semelhança da aula anterior, a opção de recursos foi variada (manual escolar, power point e vídeos).

O primeiro momento da aula ficou marcado pela nossa apresentação e pela apresentação dos alunos, mas também pela elucidação dos estudantes em relação à matéria que iria lecionada, utilizando para o efeito o sumário. Antes de avançarmos para a matéria planeada para este dia, achámos por bem fazer uma breve contextualização da matéria, onde seleccionámos alguns momentos chave da história inglesa (ex.: gloriosa revolução).

De seguida, foi solicitado aos alunos que abrissem o manual na página 65, sendo posteriormente pedida a sua leitura, a partir da qual os alunos responderam a uma série de questões por nós levantadas.

Quando nos referimos às consequências do progresso agrícola os alunos, ainda que auxiliados pelo manual, rapidamente as identificaram. Assim como mencionaram as *enclosures* como um exemplo deste progresso. Antes de prosseguirmos com a matéria, pedimos aos estudantes que realizassem um exercício. Neste momento pudemos

observar que a turma teve algumas dificuldades na realização da tarefa, porém, no momento da correção em conjunto, sentimos que muitas das dúvidas tinham desaparecido. Explicámos também que devido a estas novas formas de produção, muitos historiadores apelidam este período de Revolução Agrícola.

Relativamente ao crescimento demográfico, pedimos aos alunos que abrissem o manual na página 69, contudo não sem antes os relembrar que já haviam abordado esta matéria no início do ano letivo. De seguida, foi pedido à turma que estabelecesse uma relação entre o desenvolvimento da agricultura e a concentração de população das zonas urbanas. A resposta a este exercício foi dada rapidamente, sendo que os estudantes justificaram o crescimento da população urbana com a libertação da mão de obra agrícola, proporcionada pelos desenvolvimentos neste sector.

Posteriormente achámos conveniente explicar à turma que apesar da Revolução Agrícola, muitos problemas se continuavam a verificar, isto devido aos mercados serem sazonais, ao aumento da número de pessoas carenciadas nas cidades, a falta de higiene (fator essencial para o desenvolvimento das doenças e consequente propagação).

O momento seguinte desta aula teve como tópico o desenvolvimento do mercado nacional. Assim, solicitámos a um dos alunos que enumerasse três fatores que contribuíram para este desenvolvimento. A resposta foi dada com relativa facilidade, uma vez que a questão foi colocada no seguimento da leitura de um texto do manual. Neste contexto, foi explicado o conceito de mercado nacional como sendo um mercado onde bens e serviços são comercializados nacionalmente, sem ultrapassar fronteiras. Os agentes económicos deste mercado são: o Governo (Estado), o empresariado (empresas) e o consumidor. Posteriormente pedimos aos alunos que recordassem a já lecionada economia do Antigo Regime e que estabelecessem as diferenças entre esta e a economia da sociedade pré-industrializada, algo que a turma fez sem qualquer dificuldade, uma vez que lhes foi pedido que recuassem algumas páginas do manual até chegarem à matéria pretendida.

Posto isto, e já na reta final da aula, solicitámos novamente a leitura do manual escolar, assim como pedimos, a partir de um documento aí presente, que indicassem no que consistia o tratado que permitiu a Inglaterra entrar no mercado protecionista francês.

De forma a explicar o comércio triangular, pedimos à turma que analisasse um outro documento também presente no manual.

Sendo nesta altura o comércio realizado por via marítima, a existência de pirataria era um facto. Nesse contexto, mostrámos um vídeo (por nós realizado), o qual era composto por cenas retiradas de um videojogo bastante popular entre os alunos, intitulado *Assassin's Creed*. As imagens seleccionadas retratavam a chegada a uma ilha de um marinheiro da Companhia das Índias Ocidentais e de um pirata. Esta opção foi tomada tendo em consideração o Construtivismo, que advoga que o aluno deve construir o seu conhecimento a partir de algo que lhe é próximo.

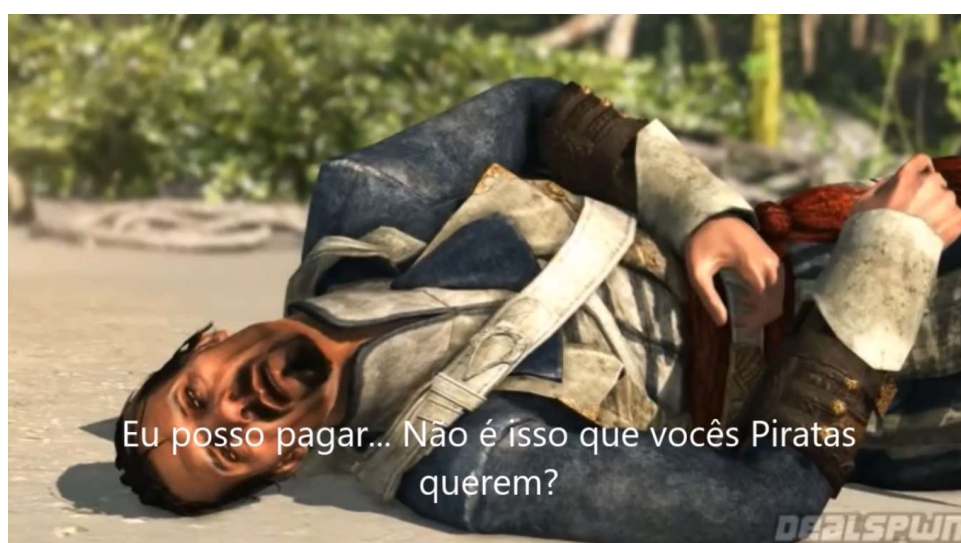


Fig. 18 – Imagens do videojogo *Assassin's Creed* alusivo à pirataria.

Como vimos anteriormente, professores, educadores e outros intervenientes da ação educativa têm algumas renitências quanto à utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem. Esta situação também se verifica quando nos referimos ao recurso a videojogos enquanto estratégia promotora de aprendizagens significativas. Neste contexto, parece-nos que a classe docente não quer acreditar nas vantagens que estes acarretam, tanto mais num mundo onde as crianças têm um acesso cada vez mais precoce a jogos e a tecnologias. Para Gee (2010) os videojogos encerram em si princípios de aprendizagem, por isto, o autor advoga que os professores têm muito a aprender com este recurso.

A tecnologia é um meio útil quando se objetiva o aumento da motivação dos alunos. Contudo, para que tal aconteça, os professores têm de criar um ambiente de

aprendizagem desafiador. Desta feita, a classe docente tem de ter conhecimentos na área das TIC, de forma a proporcionar aos seus alunos estratégias de ensino-aprendizagem pedagogicamente inovadoras e desafiantes (Marques, Silva, & Marques, 2011).

Os videojogos – jogos que podem ser jogados em computadores ou em outros suportes tecnológicos (Gee, 2010) – desde cedo que atraem a atenção de crianças e jovens. Assim, um ambiente de aprendizagem estimulante pode ser propiciado através da utilização desta tipologia de jogos (Marques et al. 2011). Apesar das vantagens já enumeradas, trarão os videojogos assim tantas vantagens para a aprendizagem? Gee (2010) diz-nos que sim, porque juntam na mesma equação o prazer e a aprendizagem, sendo que para o autor o prazer é a base de todas as aprendizagens.

Em suma, a vantagens da utilização dos videojogos são (Gee, 2010):

- Possibilitam a melhoria das aprendizagens dentro ou fora do contexto escolar;
- Facultam o exercício da mente;
- Envolvem os alunos nas aprendizagens mais profundas e comprometidas;
- Permitem o desenvolvimento de competências necessárias ao processo de ensino-aprendizagem através do sistema tentativa e erro;
- Facilitam a apreensão de conceitos;
- Proporcionam novas experiências de aprendizagem;
- Baseados em teorias de aprendizagem promovem aprendizagens eficazes;
- Permitem que a aprendizagem seja significativa.

No que concerne à ligação entre os videojogos e a História, é importante sublinhar que muitos jogos baseiam-se na História para a sua construção dos seus cenários. Existem até videojogos que retratam narrativas históricas, épocas, modos de vida, etc, exemplo disto é o jogo por nós selecionado.

Marques et al. (2011) lembra-nos que o recurso aos videojogos não resulta num processo milagroso capaz de resolver todos os problemas da sala de aula. Porém, traduzem-se em algumas vantagens no ensino da História, tais como:

- Explicações históricas;
- Consciência histórica;
- Inferência e imaginação históricas;

- Noção de tempo histórico;
- Interpretações históricas;
- Empatia com a disciplina de história;
- Através da simulação, alunos/jogadores veem-se obrigados a solucionar problemas, o que os leva a refletir e a agir criticamente, produzindo uma experiência de aprendizagem significativa.

A imaginação é um domínio cognitivo fundamental para o desenvolvimento do intelecto dos alunos, como tal, deve ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Assim, para finalizar a aula distribuímos uma síntese relativa à história/lenda do pirata Barba Negra (Anexo 12) e à sua história.

Os mitos e lendas são ferramentas capazes de unir a dimensão cognitiva e a afetiva contribuindo, por isso, para que as aprendizagens se tornem significativas (Egan, 1994). Para além de gerarem a aprendizagem com significado, as histórias fantásticas motivam (Fontes, 2013):

- Ambiente de cumplicidade;
- Aproximação entre alunos e professor;
- Interação com o espaço;
- Relação com os conteúdos programáticos.

De entre os aspetos menos conseguidos, destacamos o nosso nervosismo que, por vezes, dificultou a nossa chegada aos alunos, uma vez que tínhamos algumas dificuldades a explicar calmamente a matéria. No entanto, ao longo da aula o nervosismo foi-se dissipando e foi regularmente pedido aos alunos que interrompessem caso não compreendessem algo, para evitar que a informação não passasse corretamente.

Relata-se ainda que os vídeos, uma vez mais, não funcionavam no sistema informático da escola. Porém, como este problema era esperado, levámos o nosso computador. Também devido às condições técnicas da sala, o Power Point tornou-se pouco visível para os alunos sentados nos lugares mais distantes da sala, tendo essa questão sido

resolvida através do método mencionado acima de questionar os alunos sobre se compreendiam tudo.

Como aspetos melhor conseguidos, salientamos o facto de a leitura em aula ser orientada, a utilização de materiais diversos e o interesse dos alunos pela opção de materiais por nós seleccionados.

QUARTA PARTE – REFLEXÕES FINAIS

Durante o nosso período de prática letiva supervisionada e de realização deste Relatório, procurámos não só o nosso crescimento individual, pessoal e profissional mas também conseguir influenciar e deixar uma marca positiva nos alunos do 12ºB, mudando também, se possível, a sua perspetiva e expectativa em relação à disciplina de História para algo mais do que apenas “mais uma disciplina” onde é obrigatória a obtenção de resultados positivos, os quais, não raras as vezes, se devem somente à tarefa mecânica de memorização, significando que não houve uma aprendizagem real dos conteúdos.

É precisamente pelos alunos deverem ser a preocupação central de qualquer professor (ou aspirante a) que, mais do que procurar abordagens alternativas a métodos mais tradicionais (correndo o risco de cair em experiencialismo sem resultados), tivemos ao longo deste período a preocupação de basear a nossa atuação em fundamentos teóricos comprovados pelos mais diversos autores académicos do universo da educação. Não menos importante foi a nossa constante medição de resultados, de sucessos, de vantagens e de desvantagens dos métodos e estratégias utilizadas. São as conclusões e as reflexões desta medição que apresentaremos neste capítulo final.

Apraz-nos dizer que a receção, por parte dos alunos, à proposta didática apresentada foi sempre bastante positiva, sendo classificada como boa ou excelente, como se pode confirmar no sup-capítulo “Avaliação dos alunos nas aulas lecionadas”. Apesar da boa receptividade a esta proposta, destacamos que esta resulta de uma adaptação à proposta original que, devido às condições oferecidas pela escola, não foram possíveis colocar em prática.

Em relação à utilização de jogos lúdico-didáticos tivemos a satisfação de obter resultados positivos e, aparentemente, similares aos apresentados pelos autores ao longo da reflexão sobre este tipo de recursos (parte deste Relatório “3.2.8-Jogos didáticos”).

Relativamente ao *Quiz*, jogo utilizado na aula subordinada ao tema do colapso Soviético. Reforçamos que esta atividade teve como finalidade perceber o nível de conhecimentos da turma, isto é, funcionou enquanto instrumento de avaliação diagnóstica, o qual visava verificar se os conteúdos anteriores, fulcrais para a compreensão das novas matérias, haviam sido corretamente apreendidos. Podemos assim concluir que o *Quiz*, serviu como alternativa viável ao tradicional teste

diagnóstico. Assim, este jogo serviu a mesma função que um teste diagnóstico, revestindo-se, porém, com um carácter mais informal, contribuindo por isso para a aprendizagem significativa.

Na aula relativa à hegemonia dos Estados Unidos da América, o núcleo central das proposta didática que concebemos para esta sessão focalizou-se na atribuição de significados aos conteúdos. Para que tal se verificasse recorremos às Palavras Cruzadas. Este exercício foi realizado no final da aula, uma vez que o objetivo que definimos para esta atividade passava pela confirmação do sucesso da transmissão de conhecimentos.

A última aula da nossa prática letiva teve como função confirmar se os conteúdos das sessões anteriores haviam ficado retidos e compreendidos de forma correta. Assim, sugerimos que os estudantes realizassem um trabalho de pares, cujo tema do mesmo recaiu sobre as temáticas anteriormente abordadas.

Verificámos que a utilização destes métodos que, consideramos serem menos comuns em sala de aula, tiveram nos alunos o efeito de, talvez sem se aperceberem, manifestarem entusiasmo, participação espontânea (por vezes de alunos menos participativos), entre-ajuda e, sendo o mais importante, a retenção da matéria – como aliás se pôde verificar nos bons resultados obtidos no Exame Nacional e na nossa própria percepção durante as aulas. Um exemplo disto, do qual nos orgulhamos particularmente, foi a participação de um aluno senegalês, com sérias dificuldades em participar nas aulas devido à barreira linguística, no exercício das Palavras Cruzadas, tendo participado com sucesso, assim como foi notória a sua satisfação e motivação.

Consideramos que estes – o *Quiz*, as palavras Cruzadas e o Trabalho de grupo – foram os recursos e estratégias mais inovadoras que apresentamos nesta proposta didática. Porém, ressaltamos que nem só destas metodologias se fizeram as nossas aulas. Sem o recurso a estratégias mais tradicionais, estas sessões não teriam sido possíveis, nem sido, na nossa opinião, tão bem sucedidas.

Gostaríamos ainda, neste espaço de reflexão conclusória, de deixar algumas considerações ao que julgamos serem impedimentos à aplicação de metodologias não tradicionais, como sendo: a aplicação do termo Novas Tecnologias de Informação e Comunicação a tecnologias que, há muito, são parte integrante do quotidianos dos alunos. Tal é um indicativo de que não só a escola está afastada dos seus estudantes,

como a classe docente está, muitas vezes, envelhecida e/ou desatualizada, situações que impedem a aproximação desejada aos alunos e ao seu mundo. O envelhecimento da classe docente é uma preocupação, tornando-se especialmente gravosa quando somente 0.4% dos professores apresentam uma idade inferior abaixo dos 30 anos (Tavares & Marques, 2016). Esta questão torna-se especialmente grave não só porque a desatualização dos professores é um tema que tem vindo a ser abordado ao longo de vários anos (como aliás, podemos verificar na parte 3.2.6 “TIC”), mas também porque esta provoca receio de utilizar métodos que poderiam reverter os maus resultados, em resultados positivos. Um exemplo desta situação, é o receio da utilização de *smartphones* em sala de aula para a realização de tarefas como a pesquisa ou ainda a ideia de o lúdico é um método que atrasa a aprendizagem em vez de acrescentar.

Esperamos, com este trabalho, puder abrir espaço e promover o interesse pela aplicação de estratégias menos tradicionais no ensino, sabendo que o sucesso daquilo que por nós foi aplicado pode não ser igualmente bem sucedido noutros casos, mas com a convicção de que há muito mais a fazer pelos alunos, pela escola e pela compreensão da importância desta na vida de todos.

Como nota final, gostaríamos de acrescentar que uma das nossas motivações na realização deste trabalho foi a tentativa de contrariar a ideia, redutora, na nossa opinião, de que as novas gerações de alunos são desinteressadas. Numa época em que os jovens têm uma participação tão visível e ativa nas redes sociais (tudo é gostado, comentado e partilhado) não podemos senão acreditar que este aparente desinteresse seja motivado por abordagens que os alunos não compreendem, nem apresentam qualquer significado no seu entendimento.

Temos consciência de que cumprimos apesar do atual modelo de formação estar longe de ser o ideal. Contudo, é o que existe. Terminamos com a esperança de pudermos, em breve, aplicar todos os ensinamentos que tantos colocaram à nossa disposição, considerando que o Mestrado em Ensino foi um ponto de partida e não de chegada na nossa formação.

Referências Bibliográficas

- Abud, K. M. (2003). A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. *História Franca*, 22(1).
- Abud, K. M. (2010). *Ensino de história: ideias em ação*. São Paulo: Cengage.
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, 7, 1-15.
- Aguado, M. J. D. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Albano, P. L. C. (2009). A importância da leitura no ensino de história. *Revista Fazendo História*, 2 (3), 73-81.
- Alves, L. (2014). A função social da História. E-fabulations: e-journal of children's literature, 5, 18-22.
- Araújo, G. H. M.; Silva, A. S. C.; Carvalho, L. A. S.; Silva, J. C.; Rodrigues, C. W. M. S.; Oliveira, G. F. (2011). *O quiz como recurso didático no processo ensino-aprendizagem em genética*. In: 63ª Reunião Anual da SBPC, nº 2176-1221, 2011. *Anais da 63ª Reunião Anual da SBPC*. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5166.htm>
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Balula, J. P. R. (2010). *Formar leitores na Sociedade do Conhecimento*. III Jornadas Iberoamericanas sobre Prácticas de Lectura y Escritura; II Foro Iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in global world. *The Education Forum*, 68, 289-298.

- Barbosa, I., & Loureiro, M. J. (2011). Potencialidades da disciplina TIC para a mudança de práticas educativas: Um estudo de caso no 3º ciclo do Ensino Básico. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), 4-14
- Barbosa, M. G. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular*. Braga: Universidade do Minho.
- Bem, L., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em estudo*, 11 (1), 63-71.
- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Contrutivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39(2), 177-195.
- Blackman, C. (2000). *The 20s & 30s: Flappers & Vamps (Vol. 2)*. Pensilvânia: Gareth Stevens Pub.
- Bloch, M. (2002). *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1985). *Estratégias de ensino – aprendizagem*. São Paulo: Editora Vozes, LDA.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M., Freitas, M., & Leite, C. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.
- Burke, P. (2001). *New perspectives on historical writing*. Cambridge: Polity.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cabassa, L. (2003). Measuring Acculturation: Where We Are and Where We Need to Go. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25 (2), 127-146.

- Carretero, M. (1997). *Construir e ensinar a História e as Ciências Sociais*. São Paulo: Artmed.
- Carriço, M. (2016, Dezembro 16). Como foi construído o ranking das escolas do Observador. Observador. Disponível em <http://observador.pt/2016/12/16/como-foi-construido-o-ranking-das-escolas-do-observador/> (acedido em maio de 2017).
- Carvalho, A. A. (1991). *Using Mass Media Material in Language Teaching*. (Tese de mestrado não publicada). University of Manchester, UK.
- Casas, S. M. (1987). *Didáctica del Video*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.
- Coll, C. (1992). As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In L. B. Leite, *Piaget e a escola de genebra* (pp. 164-197). São Paulo: Cortez.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1993). O conceito de educação intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa. *Forma*, 47, 54-61.
- Costa, F. A. (2010). *Do subaproveitamento do potencial pedagógico das TIC à desadequação da formação de professores e educadores. Actas do I Colóquio Brasil-Portugal-2010: “Perspectivas de inovação no campo das TIC na Educação”*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Costa, F. A., & Viseu, S. (2008). Formação-Ação-Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. As TIC na Educação em Portugal. *Concepções e práticas*, 238-258.
- Costa, J. (2010). Para que serve a História? O que faz o historiador?. *Revista Brasileira de História & Ciências Sovas*, 2 (3), 1-4.

- Costa, M. A. A. D. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado).
- Decreto-Lei nº 369/90 (1990). *Definição*. *Diário da República I Série*. Nº273 (90-11-26), 4835-4838.
- Decreto-Lei nº 46/86 (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. *Diário da República I Série*. Nº237 (86-10-14), 3067-3081.
- Decreto-Lei nº 47/2006 (2006). *Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares*. *Diário da República I Série*. Nº165 (06-08-28), 6213-6218.
- Delors, J. (1996). *Learning the Treasure Within: Report of International Commission on Education for the 21st Century*. Paris: London.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York:Free Press.
- Egan, K. (1994), *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, S. L.
- Faria, W. D. (1995). *Mapas conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. In *Temas Básicos de Educação e Ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, M. (2002). *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.
- Ferro, A. M. (1993). *Métodos e Técnicas Pedagógicas, colecção formar pedagogicamente, nº 23*. Lisboa: Artes Gráficas, LDA.
- Ferronha, A. L. (2001). *Linguagem Audiovisual. Pedagogia com a imagem. Pedagogia da imagem*. Mafra: Eduforma.
- Fialho, N. N. (2008). *Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino: Actas do VIII Congresso Nacional de educação sobre Educação: Teorias, Metodologias e Práticas*. Paraná: Pontificia Universidade Católica do Paraná.

- Fontes, V. J. O. (2013). *O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Porto, Portugal.
- Fontoura, M. (2005). *Uns e Outros: Da Educação Multicultural: à Construção da Cidadania*. Lisboa: Educa.
- Fortes, A., Gomes, F., & Fortes, J. (2016). *Linhas da História 12*. Lisboa: Areal Editores
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade: Projeto pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L.V., & Freitas, C.V (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Ed. Moderna.
- Gee, J. P. (2010). *Bons videojogos+ Boa aprendizagem. Colectânea de ensaios sobre os videojogos, a aprendizagem e a literacia*. Lisboa: Edições Pedágio.
- Gerard, F. M. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto editora.
- Glaserfeld, E. V. (1992). Questions and answers about radical constructivism. *Scope*, sequence and coordination of secondary school science, 11, 169-182.
- Goés, P. S. (2011). *A utilização da música nas aulas de História com alunos do 8º ano. Colóquio internacional 2011, sobre Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão.
- Gómez, M. D. G. M. (2010). La música como recurso didáctico. *Revista Digital Eduinnova*, 25, 153-157.
- Goulão, F., Bahia, S. (2013). Diversidade cultural e social dos aluno. In F. H. Veiga, *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. (pp. 633-677). Lisboa: Climepsi Editores.
- Grando, R. C. (2001). *O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática*. São Paulo: Unicamp.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2011). Avaliação Externa das Escolas: Relatório Escola Secundária D. Luísa de Gusmão Lisboa. Disponível em:
http://aenunogoncalves.net/upload/AEE_2012_ES_Luisa_Gusmao_R.pdf
(acedido em maio de 2017)
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kerlinger, F. (1980). *Metodologias da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Kishimoto, I. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kotler, P. (2000). Marketing management: The millennium edition. *Marketing Management*, 23(6), 188-193.
- La Garanderie, A. (1983). *Los perfiles pedagógicos: descubrir las aptitudes escolares*. Madrid: Narcea.
- Lima, G. A. B. (2004) Mapa Conceitual como ferramenta para organização do conhecimento em sistema de hipertextos e seus aspectos cognitivos. *Perspect. ciênc. Inf*, 9 (2), 134-145
- Machado, J. P. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Amigos do Livro Editores.
- Magalhães, J. (1999). *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação, sobre Manuais escolares, estatuto, funções e história*. *Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 5-14.
- Marques, A., da Silva, B. D., & Marques, N. (2011). A influência dos videojogos no rendimento escolar dos alunos: uma experiência no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(1), 17-27.

- Marriott, R. C. V., & Torres, P. L. (2006). *Tecnologias educacionais e educação ambiental: uso de mapas conceituais no ensino e na aprendizagem*. Curitiba: FAEP.
- Marrou, H. I. (1976). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Ed. Aster.
- Martins, M. D. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber & Educar: Universidade de Aveiro*, 235-245.
- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 185-202.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H.
- Melo, M. C. (2008a). *As imagebs na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangulade: Edições Asa
- Melo, M. C., Coelho, B., Santos, C. (2010). Do riso ao siso: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História. *História, Imagens e Narrativas*, 10.
- Miranda, G. L. (2006). As novas tecnologias e a inovação das práticas pedagógicas. *XIV Jornadas Pedagógicas–VIII Transfronteiriças*, 77-93.
- Monteiro, M. C. (2001). *Didáctica da História: teorização e prática: algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant.
- Morais, A. M. P. (1986). *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon.
- Móran, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, (2), 27-35.
- Moreira, M. A. (1980). Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. *Ciência e Cultura*, 32(4), 474-479.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19-44.

- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula*. (Dissertação de Mestrado).
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto editora.
- Moyles, Janet R.(2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nérici, I. G. (1986). *Metodologia do Ensino - uma introdução*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Neto, E. R. (1994). *Didática da Matemática*. São Paulo: Ática.
- Neto, F. (1993). Os Jovens e o Fenómeno Migratório. *Nação e Defesa*, 65, 37-60.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: ASA Editores.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/inst. Inovação Educacional.
- Okada, A., Dos Santos, E. O., & Okada, S. (2005). Mapeando informação, trilhando e construindo redes de significados: notas sobre uma experiência de pesquisa e docência em educação online. *Revista Faeeba*, 14(23), 73-90.
- Okagaki, L. (2001). Triarchic model of minority children's school achievement. *Educational Psychologist*, 36(1), 9-20.
- Oliveira, H., Costa, P. (2010). Motivar para Aprender – o que fazer? *Exedra*, 225-230.
- Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora/S.E.J.
- Paiva, J. (2002). As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores. *Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação*.

- Paiva, J., Paiva, J., & Fiolhais, C. (2003). *Uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores portugueses*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/40610/1/JacintaPaivaUsoICT.pdf>
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes – Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. & Torres, C. (2004). *Dinâmica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Ed. Herder.
- Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. Columbia: The Norton Library.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. *Revista da Católica, Uberlândia*, 2(3), 226-235.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Millenium*, 174-183.
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério de Educação.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana da Educação*, 24, 63-90.
- Prats, J. F. (1987). *Video y Educacion*. Barcelona: Editorial Laia.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar, aprender história: questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3, 1-5.
- Richardson, J. T. E. (1994b). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20 (1), 5-17.

- Rizzo, G. (1988). O método natural de alfabetização. *Alfabetização Natural*. Ed. Francisco Alvez, 33-129.
- Roldão, M. D. C. (1993). A função profissional do professor. *Educação e Ensino*, 8, 4-7.
- Roldão, M. D. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Rose, P. (2014). *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>
- Sales, G. L.; Leite, E. A. M.; Vasconcelos, F. H. L. (2014). *Quiz online como Suporte à Aprendizagem de Física no Ensino Médio. Nuevas Ideas en Informática Educativa*. In: *nuevas ideas em Informática educativa: Memorias del XVI Congreso Internacional de Informática Educativa, Santiago de Chile, Vol. 7, 2014*. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_71.pdf
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 2006 (8), 103-115.
- Santos, J. C. F. (2008). *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, P., & Saavedra, L. (2009). Género e currículo. *Guião de Educação: Género e Cidadania. 3ºciclo do ensino básico*, 61-78.
- Silva, T. T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 125-142.
- Silveira, R. S., & Barone, D. A. C. (1998). *Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Slavin, R. E. (1994). *A practical guide to cooperative learning*. Washington, D.C.: Macmillan College.
- Snyders, G., do Amaral Ferreira, M. J., & Fusari, M. F. D. R. E. (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música?*. São Paulo: Cortez.

- Sousa, P. C. (2007). *A caricatura na aula de História: leitura e interpretações de obras de Rafael Bordalo Pinheiro por alunos do ensino secundário*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho: Portugal.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in experimental social psychology*, 34, 379-440.
- Tavares, P., Marques, P. (2017, Outubro 1). Só 0,4% dos professores têm menos de 30 anos. Jornal Notícias. Disponível em <https://www.dn.pt/portugal/interior/em-104-mil-professores-ha-apenas-383-abaixo-dos-30-anos-8810319.html> (acedido em outubro de 2017).
- Trindade, S. (2011). *As novas tecnologias ao serviço da complexidade no ensino da História*. In *Challenges 2011- VII Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Valada, J. (2011). Aplicação didáctica do documento no ensino da história em contexto de sala de aula: absolutismo régio-sociedade e política. (Tese de mestrado não publicada).
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em revista*, 1 (1), 36-57.
- Valentim, J. P. (2008). Identidade pessoal e social: entre a semelhança e a diferença. *Psychologica*, 47, 109-123.
- Veiga, F. (2013). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Veyne, P. (1987). *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.
- Vilarinho, P. (2008). Edutainment: facilitação da aprendizagem. *Saber & Educar*, 13, 31-41.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge: MIT press.

Walldén, S., & Soroen, A. (2006). Edutainment: from television and computers to digital television. *ACM International Conference Proceeding Series*, 207.

White, R. (2003). *That's edutainment*. White Hutchinson Leisure & Learning Group.

Disponível em:

<https://www.whitehutchinson.com/leisure/articles/edutainment.shtml>

Winnicott, D. W. (1995). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto:

Edições ASA.

Anexos

Anexo 1- Questionário de contextualização da turma

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ensino de História, realizada no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a tua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta.

Obrigado pela tua colaboração.

1 - Sexo:

F ☐

M ☐

2 - Idade: ____

3 - Como te deslocas até à escola? (se necessário podes assinalar mais do que 1 opção)

☐ A pé

☐ De autocarro

☐ De carro

☐ De comboio

☐ De metro

☐ Outro _____

4 - Quanto tempo demoras de casa à escola?

- ☐ < de 5 minutos
- ☐ 5 – 10 minutos
- ☐ 10 – 20 minutos
- ☐ 20 – 30 minutos
- ☐ 30 minutos – 1 hora
- ☐ >de 1 hora

5 - Quantas pessoas compõe o teu agregado familiar

- ☐ 2 pessoas
- ☐ 3 pessoas
- ☐ 4 pessoas
- ☐ >de 4 pessoas

6 - Tens irmãos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7 - Se sim, estudam nesta escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8 - Qual é o rendimento do teu agregado familiar?

- ☐ <de 550€ / mês
- ☐ 550 – 700€ / mês
- ☐ 700 - 1000€ / mês
- ☐ 1000 - 1500€ / mês
- ☐ <de 1500€

☐ NS / NR

9 - Tens computador em casa?

☐ Sim ☐ Não

10 - Tens acesso à internet em casa?

☐ Sim ☐ Não

11 - Praticas actividades extra-curriculares?

☐ Sim ☐ Não

Quais? _____

11.1 - Se sim, consideras que estas condicionam o teu tempo de estudo?

☐ Sim ☐ Não

12 – As duas disciplinas que preferes são: _____

13 – As duas disciplinas que menos gostas são: _____

14 – As duas disciplinas e, que sentes maior dificuldade são: _____

15 - Já ficaste retido alguma vez?

☐ Sim ☐ Não

15.1 - Se sim, quantas vezes? _____

15.2 - Se sim, em que anos _____

16 – Em casa tens ajuda a estudar?

☐ Sim ☐ Não

17 – Tens explicações de História fora de escola?

☐ Sim ☐ Não

18 - Define a disciplina de história em 3 palavras:

19- Gostas da disciplina de História?

☐ Sim ☐ Não

20-Tens dificuldades na disciplina de História?

☐ Sim ☐ Não

21-Completa as frases colocando uma cruz na opção que mais se identifica com a tua opinião:

21.1- Nas aulas de história preferia:

	Não Concordo	Concordo mais ou menos	Concordo
a) Que fossem utilizados mais recursos tecnológicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Que houvessem mais trabalhos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ver mais filmes sobre eventos históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Que as aulas fossem mais curtas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Que se realizassem mais visitas de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Que se utilizasse outros recursos além do livro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.2- Nas aulas de história sinto dificuldades em:

	Não Concordo	Concordo mais ou menos	Concordo
a) Compreender os eventos estudados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ordenar cronologicamente eventos históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Contextualizar os eventos históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Compreender alguns conceitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Acompanhar o discurso da professora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Expor as minhas dúvidas à professora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Manter-me concentrado/a durante toda a aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25- Consideras a disciplina de História importante para o futuro?

☐ Sim ☐ Não

Porquê _____

26- Consideras a carga horária da disciplina de história suficiente para teres sucesso no exame nacional?

☐ Sim ☐ Não

27 - Objectivas continuar os estudos na faculdade?

☐ Sim ☐ Não


Anexo 2- Questionário de avaliação das aulas e da Proposta Didática

ASPETOS	AVALIAÇÃO				
	Mau	Suficiente	Bom	Excelente	S/opinião
Relevância do ensino da História					
Os recursos utilizados					
A quantidade dos recursos					
A qualidade da exposição feita					
A revisão das matérias					
As tarefas propostas na aula					
A duração dos tempos letivos (aulas)					
As matérias e os currículos propostos					

Para responder debes considerar os valores da tabela. Obrigada.



Anexo 3- Planificação : O colapso Soviético

Escola Secundária D. Luísa de Gusmão – 2016/ 2017	
Módulo 9- <i>O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia norte-sul.</i>	
Unidade Didática- <i>O colapso do Bloco Soviético e a reorganização do mapa político de leste.</i>	
Tempo: 100 minutos Turma: 12.ºB Professora Cooperante: Dra. Isabel Cluny	

Conteúdos	Objetivos	Conceitos	Recursos	Atividades		Tempo	Avaliação
				Professor	Aluno		
<ul style="list-style-type: none"> Contextualização relativa à Guerra Fria. 	- Relembrar o início da Guerra Fria.	→ Guerra Fria	Quiz relativo à matéria anteriormente leccionada (jogo- 22 questões). Visualização de um vídeo - síntese relativo à Guerra Fria.	Propõe a realização do Quiz.	Relembra o início da Guerra Fria (através do Quiz).	30 min.	Observação dos alunos.
	- Introduzir os novos conteúdos.					3 min.	

<ul style="list-style-type: none"> <i>O colapso do Bloco Soviético e a reorganização do mapa político de leste.</i> 	<p>- Relacionar as medidas de Gorbachev, a <i>Perestroika</i> e a <i>Glasnost</i>, com o colapso Soviético.</p>	<p>→ <i>Perestroika</i></p>	<p>Manual escolar p.7 e PPT (Slide 33-37)</p>	<p>Solicita a leitura do texto: <i>O colapso do Bloco de Soviético e a reorganização do mapa político da Europa de Leste.</i></p> <p>Questiona: Identifica três fragilidades da URSS nos Anos 80.</p> <p>Questiona: Indica duas medidas da <i>Perestroika</i>.</p>	<p>Identifica três fragilidades: A) Estagnação económica; B) Desgaste com a invasão do Afeganistão; C) Corrupção.</p> <p>Indica: A) Legalização do sector privado; B) Abertura comercial da URSS ao Ocidente.</p>	<p>5 min.</p> <p>1 min.</p> <p>1 min.</p>	
--	--	-----------------------------	---	--	---	---	--

			Cartoon (Slide 35)	Mostra um Cartoon relativo à <i>Perestroika</i> .	Comenta o Cartoon - <i>Perestroika</i> era vista como uma medida anticomunista - <i>Perestroika</i> matou o comunismo - Gorbachev responsável pelo assassinato do regime. -...	10 min.	
		→ <i>Glasnost</i>		Questiona: Solicita duas medidas da <i>Glasnost</i> .	Menciona: A) Liberdade de expressão; B) Abertura a multipartidarismo.	1 min.	
				Questiona: Identifica os dois tratados que demonstram o desejo acabar com a Guerra Fria.	Identifica: A) Tratado Americano Soviético (1987) B) Tratado de Moscovo (1991).	1 min.	

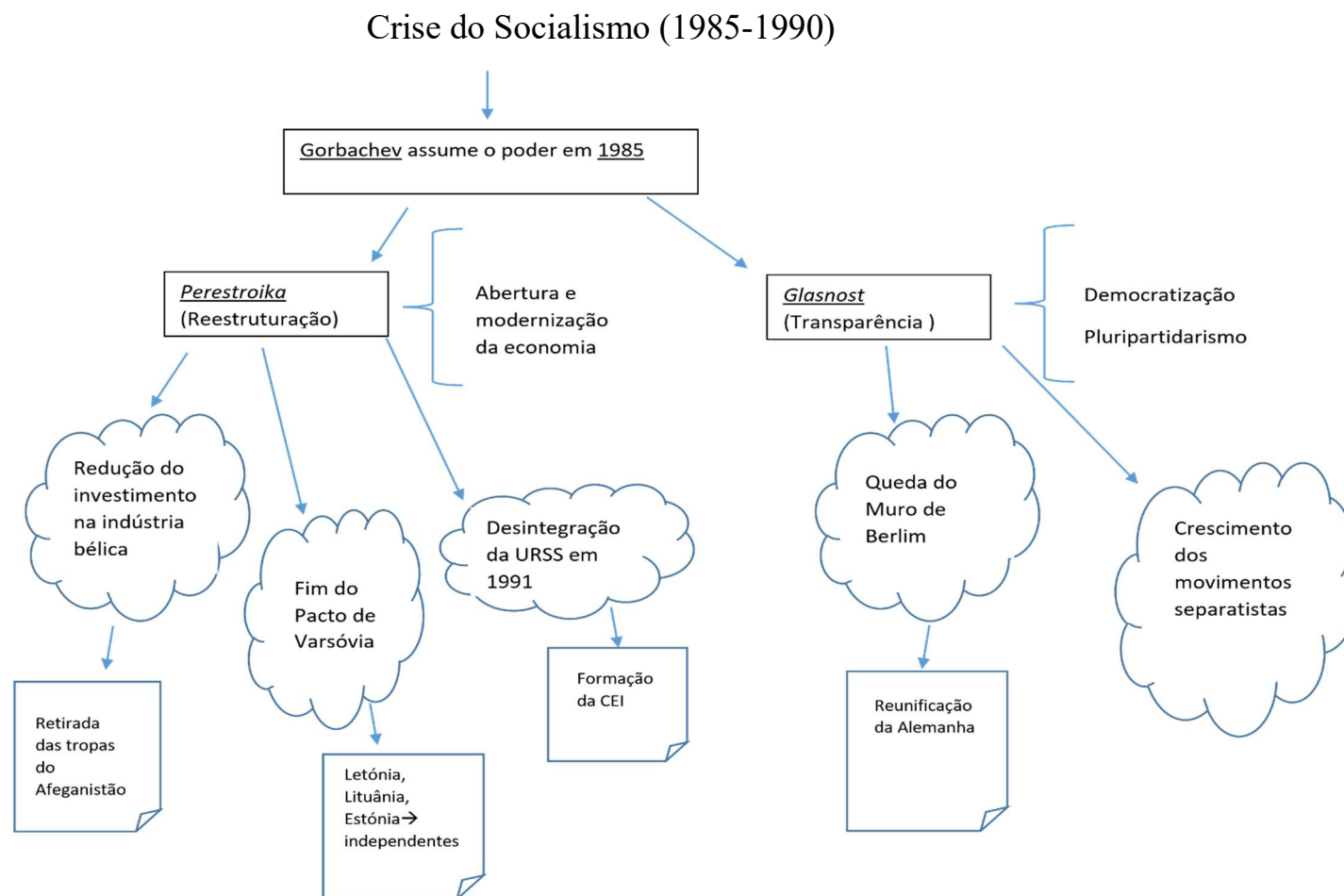
	- Identificar os momentos que marcaram o fim da Guerra Fria.		Mapa Conceptual relativo à Crise do Socialismo.	Entrega o mapa conceptual.		1 min.	
			Manual escolar p. 9 PPT (Slide 38-39)	Solicita a leitura da página 9 do manual escolar.		5 min.	
				Explica o que são “países salétites ”.		3 min.	
				Questiona: Refere as consequências da queda do Muro de Berlim.	Refere: A) Reunificação da Alemanha; B) Princípio do fim da Guerra Fria; C) Dissolução do Pacto de Varsóvia.	1 min.	
			Exercício da p. 9 do manual escolar.	Propõe a resolução do exercício da p. 9.	Resolve o exercício.	10 min.	
				Correção do exercício.	Corrige o exercício.	7 min.	

			Manual escolar p.10 e PPT (Slide 40-43)	Solicita a leitura do manual escolar, p.10.		5 min.	
		→CEI		Questiona: Identifica as consequências internas da política de Gorbachev.	Identifica: A) Movimentos nacionalistas e de contestação; B) Movimentos de separação face a URSS.	1 min.	
				Questiona: Indica as consequências da subida da Boris Ieltsin ao poder.	Indica: 13 antigas Repúblicas Soviéticas tornaram-se independentes e formaram o CEI.	1 min.	
			PPT (Slide 42)	Resume os acontecimentos simbólicos que marcaram o fim da Guerra Fria.		2 min.	

<ul style="list-style-type: none"> Os problemas da transição para a economia de mercado. 	<p>- Identificar os problemas da abertura da URSS e da transição para economia de mercado.</p>	<p>→Economia de mercado</p>	<p>Vídeo (Slide 43)</p> <p>Manual escolar p.13 e PPT (Slide 44-45)</p>	<p>Visualização de um vídeo referente à comemoração da queda do Muro de Berlim (concerto dos Pink Floyd).</p>	<p>Compreende a emoção das pessoas com a reunificação da Alemanha.</p>	<p>4 min.</p>	
				<p>Solicita a leitura do texto do manual escolar intitulado de Os problemas da transição para a economia de mercado.</p>		<p>5 min.</p>	
				<p>Questiona: Enumera três consequências da Perestroika.</p>	<p>Enumera as consequências da Perestroika: A) Inflação; B) Falências; C) Pouca propriedade privada para criar um sistema capitalista e o mercado livre. ...</p>	<p>1 min.</p>	

				Explica as diferenças económicas entre as ex- Repúblicas Soviéticas.	Compreende as diferenças económicas entre as ex-Repúblicas Soviéticas.	2 min.	
			Vídeo (Slide 46)	Visualização de algumas cenas do filme Adeus Lenine (2003).		11 min.	

Anexo 4- Mapa Conceptual: A crise do Socialismo



Anexo 5- Planificação : A hegemonia dos EUA

Escola Secundária D. Luísa de Gusmão – 2016/ 2017



Módulo 9- *O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia norte-sul.*

Unidade Didática- *Os polos de desenvolvimento económico.*

Tempo: 100 minutos **Turma:** 12.ºB **Professora Cooperante:** Dra. Isabel Cluny

Conteúdos	Objetivos	Conceitos	Recursos	Atividade		Tempo	Avaliação
				Professor	Alunos		
<ul style="list-style-type: none"> <i>Os polos de desenvolvimento económico: a hegemonia dos EUA.</i> Hegemonia militar. 	-Relacionar o fim da Guerra Fria com a hegemonia económica, militar e tecnológica dos EUA. -Identificar os factores que contribuíram para a hegemonia militar dos EUA.	→Nova Ordem Mundial	Manual escolar p.16 e PPT (Slide 1-3)	Dita o sumário	Escreve o sumário	2 min.	Observação dos alunos
				Solicita a leitura da p.16 do manual escolar		1 min.	
				Explica o conteúdo de <i>Nova Ordem Mundial</i>		3 min	
			Documento	Questiona: Identifica os motivos que fizeram dos EUA os “polícias do mundo”?	Identifica três: A) Supremacia militar; B) Influência diplomática; C) Influência científica.	1 min.	
				Propõe a realização de um exercício: <i>A liderança dos EUA na Nova Ordem Mundial</i> (Discurso de George Bush).	Realiza o exercício.	15 min.	

				Correcção do exercício.	Corrige o exercício.	7 min.	
				Solicita a continuação da leitura.			
			Manual escolar p.17 e PPT (Slide 4-9)	Questiona: Justifica porque foram os EUA a assumir a liderança do mundo após a Guerra Fria	Justifica que nenhuma outra potência da Ocidental teve capacidade de liderança quando surgiram novos conflitos após a Guerra Fria.	1 min	
				Solicita a leitura do manual escolar p. 17			
				Menciona quais as razões da Guerra do Golfo.		2 min.	
				Questiona: Identifica as consequências da Guerra do Golfo para os EUA.	Identifica: Intervencionismo americano cresceu.	1 min.	
				Questiona: Indica quais as bases da hegemonia americana apoiada.	Indica: A) Aliados e alianças ainda do tempo da Guerra Fria; B) NATO.	1 min.	

				<p>Propõe a leitura em silêncio dos quatro tópicos da p.17 do manual escolar.</p> <p>Questiona: Identifica expressões da hegemonia militar americana.</p>	<p>Inicia a leitura.</p> <p>Identifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> A) Intervenções militares em várias partes do mundo; B) Liderança em coligações internacionais; C) Reforço do papel americano na NATO; D) Aumento do peso dos EUA no seio da ONU, mais concretamente no dentro do Conselho de Segurança; E) Aplicação de sanções económicas aos Estados que violem os direitos humanos, a liberdade ou a democracia. 	<p>2 min.</p> <p>2 min.</p>	
--	--	--	--	--	--	-----------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> • Prosperidade económica. 	<p>- Caracterizar a economia americana.</p>		<p>Manual escolar p.19 e PPT (Slide 10-17)</p>	<p>Solicita a leitura da p.19 do manual escolar</p> <p>Questiona: Enumera os indicadores que revelam o crescimento americano.</p>	<p>Enumera quatro:</p> <p>A) Aumento do PIB;</p> <p>B) Redução do desemprego;</p> <p>C) Criação de postos de trabalho;</p> <p>D) Diminuição da inflação.</p>	<p>1 min.</p>	
---	---	--	--	--	--	---------------	--

			Manual escolar p.20	Questiona: Caracteriza o setor primário americano,	Caracteriza: A agricultura transformou-se numa atividade tecnologicamente avançada, muito devido aos progressos tecnológicos na área, tendo os EUA tornado-se grandes exportadores (20%) de produtos agrícolas.	2 min.	
			PPT (Slide 12)	Explica o conceito de “complexo agro-industrial”			
				Solicita a leitura da p.20 do manual escolar.			
				Questiona: Caracteriza as alterações do setor secundário americano.	Caracteriza: as - indústrias tradicionais foram reestruturadas e relançadas; - busca por mão-de-obra mais barata, assim as indústrias têxteis deslocam-se para o sul; - EUA asseguram 25% dos tecidos sintéticos		

	- Relaciona o desenvolvimento do setor terciário com a hegemonia militar.			<p>Questiona: Caracteriza o setor terciário americano.</p> <p>-internalização de algumas indústrias; -forte indústria química; -forte indústria petrolífera; -muitas indústrias aliam-se de forma a tornarem-se mais competitivas; - grande crescimento tecnológico.</p> <p>Caracteriza: -primeiro sector gerador de emprego; -EUA tornaram-se nos maiores exportadores de serviços; -70% da população encontravam-se empregados neste sector; -a integração dos EUA em mercados regionais deram-lhes acesso a matérias-primas e novos mercados para a exportação.</p>	2 min.	
--	---	--	--	---	--------	--

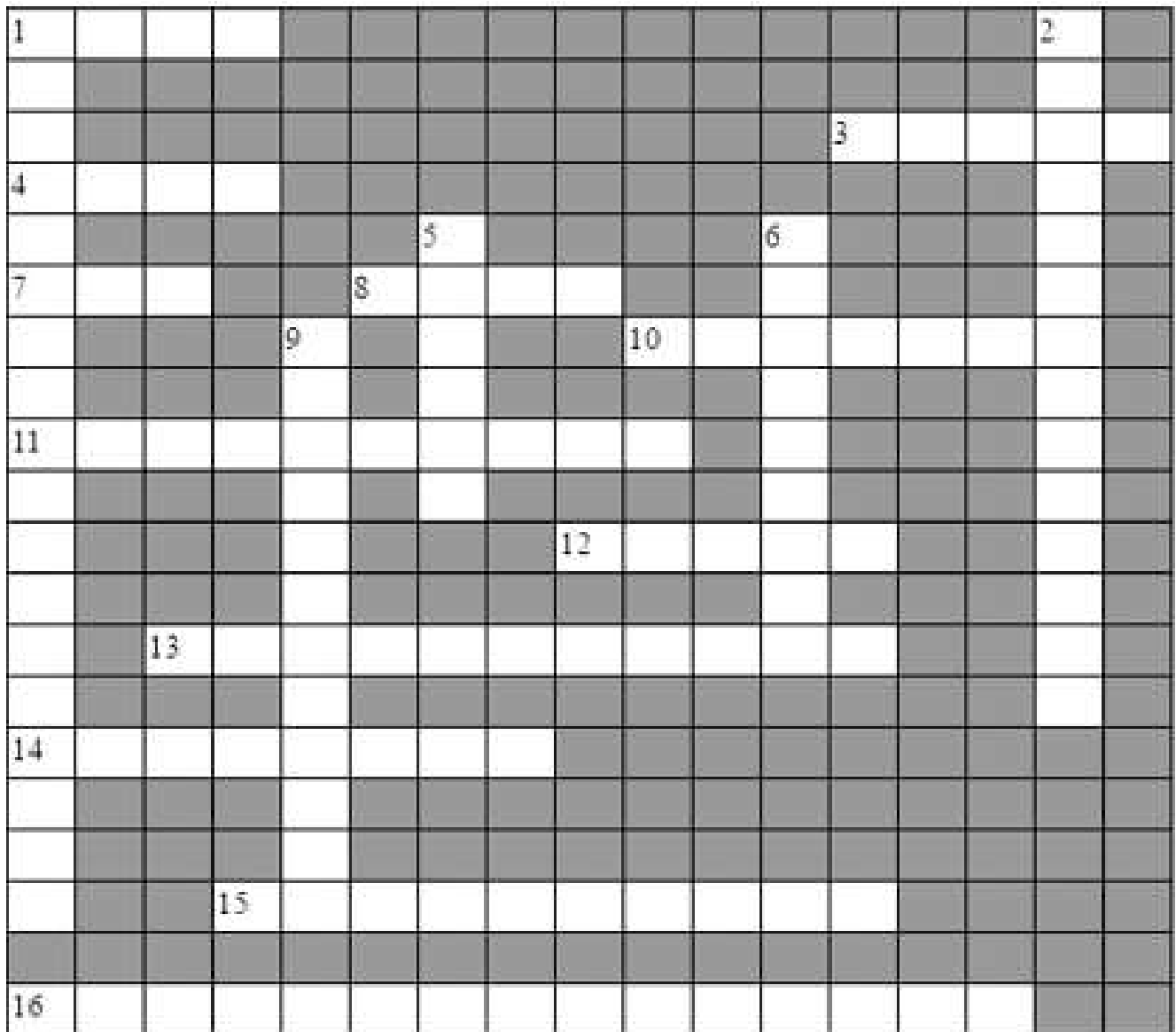
				<p>Questiona: Explica a importância da política económica de Bill Clinton.</p>	<p>Explica: Clinton possibilitou a implementação de um mercado global livre. Em 1993 o Canadá, o México e os EUA criaram a maior área económica do mundo, através da assinatura do Acordo de Comércio Livre da América do Norte (NAFTA), com este acordo a economia americana tornou-se mais competitiva e eficiente. Os EUA têm um papel de destaque em associações económicas internacionais (GATT ou o FMI).</p>	3 min.	
--	--	--	--	---	---	--------	--

<ul style="list-style-type: none"> Dinamismo científico e tecnológico 	- Relacionar o dinamismo científico e tecnológico com a consolidação da posição hegemónica dos EUA no mundo.		Manual escolar p. 21	Propõe a realização do exercício da p.21. Correção do exercício.	Corrige o exercício.	20 min. 10 min.	
			Manual p. 22 e PPT (Slide 18)	Solicita a leitura da p.22 do manual escolar. Questiona: Indica os fatores que possibilitaram o dinamismo científico e tecnológico.	Indica dois: A) Incentivos estatais e privados à investigação; B) Grande número de graduados.	2 min.	
				Questiona: Identifica os fatores que relevam o dinamismo científico e tecnológico americano.	Identifica dois: A) Criação de grandes centros empresariais; B) Aposta na investigação.	1 min.	

<ul style="list-style-type: none"> A hegemonia americana na cultura popular 	<p>-Associar algumas figuras de animação com esta época</p>		<p>PPT (Slide 19-20)</p> <p>Video(Slide 21)</p>	<p>Questiona: Enumera as áreas da ciência e da tecnologia em que os EUA se destacam.</p>	<p>Enumera:</p> <p>A) Informática;</p> <p>B) Biotecnologia.</p>	1 min.	
				<p>Propõe um jogo de grupo (Palavras cruzadas) sobre a matéria tratada</p>		12 min.	
				<p>Explica de que forma estas figuras populares representam a hegemonia americana.</p>		4 min.	

Anexo 6- Palavras Cruzadas

A Hegemonia Americana - Palavras Cruzadas



Horizontal

1. Aliança militar baseada no Tratado do Atlântico Norte.
3. Exemplo de empresa dinamizadora da economia americana.
4. Sigla de uma organização económica que os EUA integraram em 1989.
7. Organização onde os EUA se destacam no Conselho de Segurança.
8. Nome do Presidente Americano que liderou a coligação durante a Guerra do Golfo.
10. Presidente americano que favoreceu o comércio global livre.
11. Tipo de sanções que os EUA aplicam a países que violam a democracia ou os Direitos Humanos.
12. Sigla do Acordo de Comércio Livre da América do Norte.
13. Atividade do setor primário onde os EUA se destacaram.
14. Tipo de regime contra o qual os EUA têm vindo a lutar.
15. Setor que alberga as actividades ligadas à indústria da transformação.
16. Guerra liderada pelos EUA entre 1990- 1991.

Vertical

1. Nome dado à ordem estabelecida após a Guerra Fria.
2. Polo de desenvolvimento tecnológico situado na Califórnia.
5. País invadido pelo Iraque em 1990.
6. Indústria que beneficiou da mundialização das empresas americanas.
9. Nas últimas décadas do século XX os EUA atravessaram um período de _____.

Anexo 7: Planificação: Trabalho de Grupo

Escola Secundária D. Luísa de Gusmão – 2016/ 2017

Módulo 9- *O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia norte-sul.*

Unidade Didática- *Os polos de desenvolvimento económico.*

Tempo: 50 minutos **Turma:** 12.ºB **Professora Cooperante:** Dra. Isabel Cluny



Conteúdos	Objectivos	Conceitos	Atividades		Tempo	Avaliação
			Professor	Aluno		
<ul style="list-style-type: none"> Atividade de grupo 	- Compreender a importância dos eventos seleccionados pelos grupos		- Propõe a realização de um trabalho de grupo (2 pessoas)	- Constitui os grupos	2 min.	Observação dos alunos.
			- Apresenta as regras do trabalho			
			- Distribui uma ficha que os alunos têm de preencher com os dados da pesquisa	- Pesquisa sobre o evento histórico “seleccionado” sobre o fim do sistema internacional da guerra fria	33 min.	Correção oral dos trabalhos.
				- Preenche a ficha		
				- Apresenta os resultados da pesquisa	15 min.	

Anexo 8- Ficha referente ao trabalho de grupo

1- Em grupos de 2 pessoas, após o “sorteio”, resumem e justificam a importância de um evento histórico no contexto do *fim do sistema internacional da guerra fria* .

- Área: _____
- Evento: _____
- Ano: _____
- Breve descrição:

- Justifica a relevância do evento:

	-Reconhece novas formas de sociabilidade.			Pede um exemplo de uma tendência afroamericana que marcou a cultura.	Identifica o Jazz.	1 min.	
	Associa o modelo de vida americano com as transformações do pós guerra.		Manual p. 59	Distribui um esquema relativo ao Jazz e à rádio.	Enuncia 3 aspetos da importância da rádio para alguma evolução da mentalidade.	1 min.	
		Solicita a continuação da leitura do texto.					
		Questiona: Descreva o que entende por <i>American Way of Life</i> .		Descreve que <i>American Way of Life</i> se pode traduzir pela introdução do modo de vida americano na Europa, por exemplo através da introdução dos electrodomésticos.	2 min.		
			Mapa (Slide 7)	Questiona: Localiza os dois grandes centros culturais nos Anos 20.	Localiza no mapa Paris (França) e Nova Iorque (EUA).	1 min.	

			<p>Video (Slide 8)</p>	<p>Refere a origem do <i>Charleston</i>.</p>	<p>Visualização de um vídeo relativo ao <i>Charleston</i> e relaciona com as novas formas de sociabilidade .</p>	<p>2 min.</p>	
			<p>Manual p. 59 e PPT (Slide 9 - 11)</p>	<p>Questiona: Identifica o que contribuiu para a difusão da música e do desporto.</p> <p>Solicita a continuação da leitura do texto.</p> <p>Questiona: Identifica o movimento começa a ganhar importância.</p> <p>Questiona: Indica as formas que assumiu o feminismo.</p>	<p>Identifica o desenvolvimento dos meios de comunicação como factor da difusão da nova cultura.</p> <p>Identifica o feminismo</p> <p>Indica: A) aspeto social – novas formas de comportamento e vestir ; B) luta pelos direitos políticos; C) luta igualdade jurídica.</p>	<p>1 min.</p> <p>1 min.</p> <p>1 min.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> A crise dos valores tradicionais. 			Manual p. 60 e PPT (Slide 12 - 15)	Questiona: Relaciona a alteração dos padrões de beleza com a afirmação da mulher. Solicita a leitura do texto: <i>A crise dos valores tradicionais</i> .	Refere: - a aproximação dos direitos entre sexos.	1 min.	
				Questiona: Refere os motivos que contribuem para a existência deste conflito entre gerações	Refere a crise dos valores tradicionais.	1 min.	
				Questiona: Define de Anomia Social, pedindo um exemplo de valor tradicional que nos Anos 20 já não vigorava.	Define Anomia Social.	3 min.	

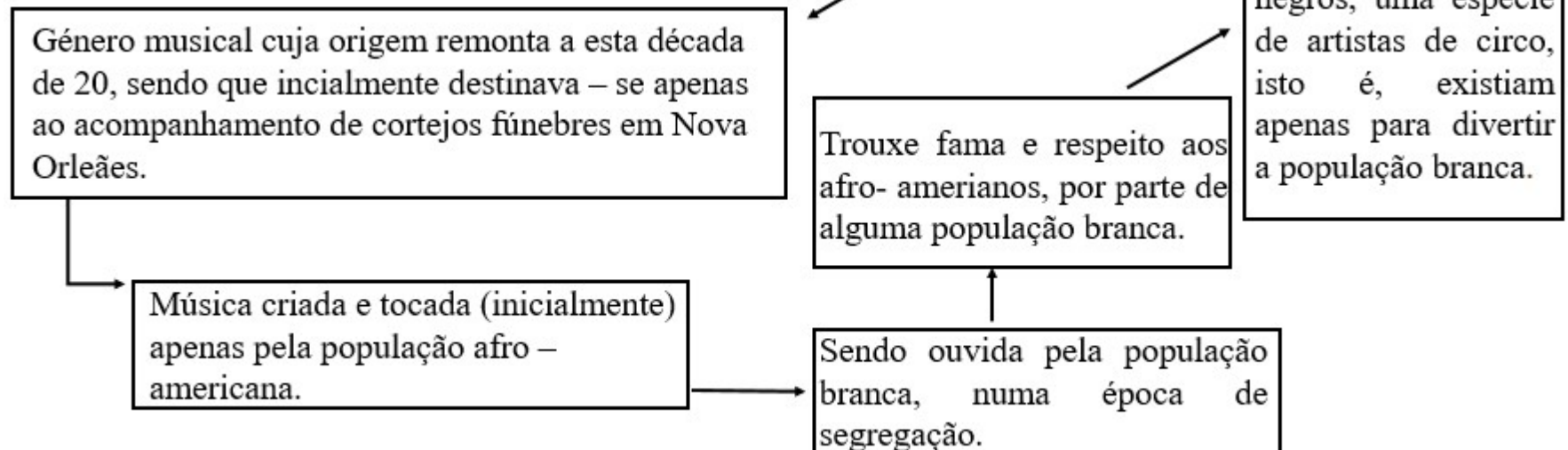
				<p>Questiona: Refere o que entendem por profissões de colarinho branco.</p>	<p>Refere que são profissões de escritório, que não exige esforço físico.</p>	1 min.	
				<p>Questiona: Menciona os factores que contribuíram para a consolidação da emancipação feminina.</p>	<p>Menciona: -o casamento tardio. -o uso de contraceptivos.</p>	1 min.	
				<p>Solicita a continuação da leitura do texto.</p>			
			PPT (Slide 16 - 18)	<p>Questiona: Identifica a maior luta das feministas inglesas. O que fizeram para conseguirem a concretização desse direito?</p>	<p>Identifica: - o direito ao voto e as manifestações (muitas vezes violentas).</p>	2 min.	

<ul style="list-style-type: none"> Os movimentos feministas em Portugal. 	Identifica algumas das personagens históricas que contribuíram para a emancipação feminina em Portugal.		PPT (Slide 19 -20)	Visualização de uma cronologia relativa à evolução do direito de voto da mulheres.		2 min.	
			PPT (Slide 22)	Questiona: o que sabem sobre a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas.		2 min.	
			PPT (Slide 23 - 24)	Refere quem foi Ana de Castro Osório.		3 min.	
			Vídeo e PPT (Slide 25)	Visualização de um breve vídeo relativo às mudanças ocorridas nos Anos 20.		3 min.	

Anexo 10- Esquema “Alterações culturais, o Jazz”

Alterações culturais, o Jazz

- O rádio surgiu em 1920, nos EUA, tendo-se tornado rapidamente no meio de informação mais popular.
- Os ouvintes escutavam, de entre outros géneros musicais, o jazz.



Anexo 11- Planificação: Hegemonia Britânica

Escola Secundária D. Luísa de Gusmão – 2016/ 2017



Módulo 3- *Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.*

Unidade Didática- *A hegemonia económica britânica: condições de sucesso.*

Tempo: 100 minutos **Turma:** 11.ºC **Professora Cooperante:** Dra. Isabel Cluny

Conteúdos	Objetivos	Conceitos	Recursos	Atividades		Tempo	Avaliação
				Professor	Aluno		
<ul style="list-style-type: none"> A hegemonia económica britânica: Condições de arranque industrial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as condições de sucesso para o arranque industrial inglês . - Identificar as mudanças na agricultura. 		PPT (Slide 1-8) Manual p. 65 e PPT (Slide 9- 20)	Apresentação da estagiária.	Apresentação de cada aluno da turma.		Observação dos alunos.
				Dita o Sumário.	Escreve o Sumário.		
				Contextualiza a matéria.			
				Solicita a leitura do manual.			

				<p>Questiona: Identifica 3 objectivos da introdução destas novas culturas.</p>	<p>Identifica três objectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Enriquecer o solo; 2) Alimentar o Gado; 3) Alimentar a população. 		
				<p>Questiona: Indica a finalidade do sistema de rotação de culturas.</p>	<p>Explica: Forma de não saturar o solo e simultaneamente fornecer comida para o gado, o qual produzia estrume - elemento essencial à terra.</p>		
		<i>Enclosures</i>	PPT (Slide 19)	<p>Questiona: Define enclosures.</p>	<p>Define trata-se de uma política de vedação de terrenos.</p>		
				<p>Explica o que são <i>enclosures</i>.</p>	<p>Anota a explicação.</p>		
				<p>Explica no que consiste o sistema de rotação de culturas.</p>	<p>Anota a explicação.</p>		

<ul style="list-style-type: none"> Os progressos agrícolas. 	<p>-Identificar as consequências do progresso agrícola.</p>		<p>Manual p. 67</p>	<p>Questiona: Enumera 3 consequências sociais das <i>enclosures</i>.</p> <p>Questiona: Indica as consequências que o progresso agrícola.</p> <p>Questiona: Solicita um exemplo deste progresso agrícola.</p>	<p>Enumera três:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crescimento dos centros urbanos; - Migração para as cidades; - Aumento do número de pessoas carenciadas. <p>Menciona 3 consequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> -maior número de alimentos; -terras mais produtivas; -Redução dos custos de produção. <p>Refere <i>enclosures</i>.</p>		
--	---	--	---------------------	---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Crescimento demográfico e urbanização. 	<p>- Relembra o crescimento demográfico (p.119).</p> <p>-Relacionar os desenvolvimentos agrícolas com o crescimento demográfico.</p>		<p>Manual p. 69 e PPT (Slide 20-22)</p>	<p>Questiona: Explica quias eram os objetivos da selecção de gado ou de sementes.</p> <p>Propõe a realização de um exercício.</p> <p>Correção do exercício.</p> <p>Questiona: Relaciona desenvolvimento agrícola com o crescimento demográfico.</p> <p>Verifica que uma das consequências do progresso agrícola foi a concentração populacional nas cidades.</p>	<p>Explica o apuramento da raça ou de colheitas.</p> <p>Corrige o exercício.</p> <p>Identifica três fatores: -mais oportunidades de trabalho; -menor carências alimentares; -confiança económica.</p> <p>Justifica que os desenvolvimentos agrícolas libertaram mão-de-obra, desta forma os trabalhadores dirigiram-se para as cidades em busca de</p>		
--	--	--	---	---	--	--	--

				<p>Explica que a muitos problemas continuavam a verificar-se mesmo após a Revolução Agrícola.</p> <p>Explica que devido a todos estes progressos, muitos historiadores consideram que existiu uma Revolução Agrícola.</p> <p>Solicita a leitura do manual p.71 .</p>	<p>trabalhos em novos setores.</p> <p>Menciona 3 consequências: -Mercados sazonais, não permitindo vender sempre as mercadorias; -Aumento de pobres nas cidades; -Falta de higiene.</p>		
--	--	--	--	---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> O mercado externo- Europa, África e América. 	-Definir Mercantilismo	Mercantilismo	Manual p. 73 e PPT (Slide 26-27)	Solicita a leitura do manual p.73.	Define Mercantilismo.		
	-Definir Protecionismo	Protecionismo		Questiona: Define Mercantilismo. Questiona: Define Protecionismo.	Define Protecionismo.		
	-Reconhecer alguns tratados que "abriram" o mercado externo aos ingleses.		Doc. 1, p.72	Questiona: Indica o tratado permitiu a Inglaterra entrar no mercado protecionista francês (documento 1, p.72).	Refere Tratado de Eden.		
	-Identificar a Rota de comércio triangular como trajecto comercial inglês.	Comércio Triangular	Doc. 2, p.73	Questiona: Indica a partir do documento 2 (p.73) os mercados importantes para Inglaterra.	Menciona e explica o que é o comércio triangular.		

<ul style="list-style-type: none"> O Sistema financeiro. 	<p>-Relacionar o desenvolvimento de mercado interno com o surgimento de um complexo sistema financeiro.</p>	<p>Obrigações</p>	<p>Video (Slide 30-31)</p> <p>Manual p. 77 e PPT (Slide 32-33)</p>	<p>Questiona: Enumera 3 produtos que os britânico traziam da ásia.</p> <p>Questina: Indica o objetivo do estabelecimento de taxas de produção.</p> <p>Visualização de um vídeo.</p> <p>Questiona: Enumera as consequências do crescimento de mercado interno para Inglaterra.</p> <p>Solicita a leitura do manual p.77.</p>	<p>Enumera 3:</p> <p>-seda;</p> <p>-chá;</p> <p>-especiarias.</p> <p>Menciona: o controlo dos preços</p> <p>Enumera 3:</p> <p>-aparecimento de centros industriais;</p> <p>-desenvolvimento do sistema financeiro;</p> <p>-maior poder de compra.</p>		
---	---	-------------------	--	--	---	--	--

	- Apontar o sistema financeiro como condição para o arranque industrial.	Bolsa de Valores		<p>Explica o as bases do sistema financeiro britânico (Banco de Inglaterra e Bolsa de Valores).</p> <p>Questiona: Enumera as quatro actividades em que se baseava a acção do Banco de Inglaterra?</p> <p>Explica o que é Papel-moeda.</p> <p>Questiona: Define Country- Banks?</p>	<p>Enumera:</p> <ul style="list-style-type: none"> -transferência entre contas; -financiamento; -depósitos; -emissão de pape-moeda. <p>Define como Bancos de menor dimensão, bancos locais.</p>		
--	--	------------------	--	---	---	--	--

				<p>Questiona: Em síntese, quais são as duas instituições que durante o século XVII permitiram suportar o investimento necessário para o desenvolvimento britânico?</p>	<p>Menciona: -Bolsa de Valores de Londres -Banco de Inglaterra.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

Anexo 12- Barba Negra: Algumas curiosidades

Barba Negra – Algumas Curiosidades

→ Edward Teach, nome verdadeiro de Barba Negra.



→ Não se sabe ao certo a sua data de nascimento, porém pensa-se que terá sido por volta de 1680.

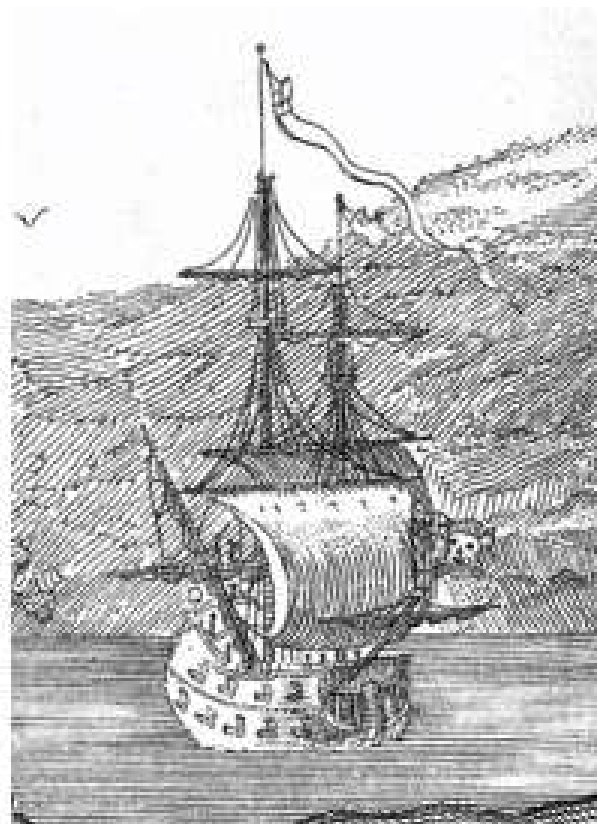
→ Sabendo-se pouco em relação à sua infância, suspeita-se que terá nascido em Bristol.

→ Terá pertencido à *Royal Navy*.

→ Pode ter sido um marinheiro em navios corsários durante a Guerra da Rainha Ana (Guerra de Sucessão Espanhola).

→ O seu navio chamava-se *Queen Anne's Revenge*.

- Era um pirata temido, cuja ação se centrava na zona do caribe.
- Enquanto inglês, evitava assaltar navios britânicos.
- Todas as suas decisões eram tomadas em conjunto com a restante tripulação.
- Dividia os tesouros com os seus marinheiros.
- Quando tomava outros navios não os atacava, a estratégia utilizada passava pela intimidação, evitando assim mortes ou perdas de materiais.



- ➔ Os seus prisioneiros nunca foram mortos ou mal tratados, isto por também eles serem piratas.
- ➔ Inspirou o Capitão Gancho, pirata do filme *Peter Pan*.
- ➔ Utilizava objetos fumegantes no cabelo e na barba, sendo esta uma das suas estratégias de intimidação.
- ➔ Pensa-se que terá morrido a 22 de Novembro de 1718.